

rev. 01.02.2014

Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk

Sylvi Penne

Innledning

Med rapporten *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (Bakken & Elstad, 2012) ble evalueringen av læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) avsluttet. Et av målene med evalueringen var å undersøke om reformen har bidratt til å redusere sosiale forskjeller. Rapporten konkluderer med at dette ikke er skjedd, og at "sosioøkonomisk bakgrunn" fremdeles spiller en vesentlig rolle for barn og unges muligheter i den norske skolen. Flere kvantitative studier viser den samme tendensen (Huang, 2008; Bakken, 2004; 2009). Et sentralt og stadig tilbakevendende spørsmål er derfor *hvorfor* dette skjer i den åpne og demokratiske norske skolen, og hvorfor hjelper ikke politisk velvilje, rekordhøye statlige overføringer og nye læreplaner? Svar på slike spørsmål er relevante for politikere og for skoleeiere, men de er like relevante for lærere og for lærerutdannere som har et felles ansvar for undervisningen i klasserommene.

I dette kapitlet søkes noen mulige svar på slike spørsmål gjennom kvalitative intervjudata fra en 10. klasse på ungdomstrinnet, supplert med intervju av elever på studieforberedende linje på videregående skole¹. Elevene ble observert i norsktimene gjennom en lengre periode og deretter intervjuet (semistrukturerte intervju). Intervjuene tar utgangspunkt i elevenes erfaringer med læring i norskfaget, men kontrasteres med spørsmål om læring i matematikk for å få fram elevenes grad av bevissthet om fagdiskurser (Gee, 2012a). Avtalen som ble inngått mellom forsker og elever var at de skulle intervjues om det å

¹ I dette kapitlet anvendes lite intervjudata fra videregående skole, men som det vil fremgå av eksemplene, ble det gjort helt samsvarende funn også her.

være "elev" – om problemer, utfordringer eller gleder i forhold til "læring" i skolekonteksten. Ingen elever ble spurt om private ting som hjemmeforhold eller fritidsinteresser, men noen trakk det selv inn som del av læringskonteksten. Intervjuene fokuserer med andre ord på "elevidentitet". Den teoretiske tilnærmingen vektlegger videre medierende språk som handling (Cazden, 2001; Scollon & Scollon, 2004; Wertsch, 1998, 2002; Tsui, 2012) og diskursiv inkludering og identitet (Barton, 2007; Gee, 2000, 2000-2001, 2012a, 2012b, Ziehe, 2007).

I de analysene som her følger, bekreftes kjente tendenser i kvantitative studier, men flere nyanser vil komme fram. Svært høye eller svært lave karakterer på vitnemålet kan klart knyttes til den kulturelle kapitalen² som elevene møter skolen med, det handler om elevenes forforståelse (Bråten, 2007), inkludert deres medierende språk. Men for mange elever vil det også handle om kulturelle endringer i den verden det skal læres i – om identitet og affinitet i en tid og i en skole som er blitt så individorientert at den, paradoksalt nok, vil kunne forsterke ulikhetene. Det samme perspektivet på identitet og affinitet kan også vise at de slutninger som kvantitative studier baseres på, ikke alltid stemmer. Elever *kan* få gode resultater til tross for lite hjelp i kraft av sin bakgrunn – noe som også vil fremgå av analysene som følger.

I den første delen av dette kapitlet gjøres nærmere greie for teoretisk rammeverk. Deretter presenteres kort en studie (Penne, 2006) som viser hvordan både sosiokulturell forforståelse og identitet lett kan konstruere enten velvilje for eller motvilje mot fagene, i dette tilfellet norskfaget. Analysen viser videre at de mest positivt innstilte elevene har med seg en metaspråklig strategi som er tett knyttet sammen med elevrollen, eller det som i det følgende kalles "elevidentitet". I den neste delen av kapitlet analyseres elevintervjuene diskursivt der fokus på "læring" i skolekonteksten er det gjennomgående temaet. Tolkning av intervjuene vil vise flere nyanser enn de som kommer fram i kvalitative studier – nyanser som kan gi nye didaktiske perspektiv.

En ny tid å lære i – pragmatisme og individualitet

I tidligere generasjoner var skolen en stabil og selvsagt institusjonell faktor for de fleste elevene. For mange var den et verdsatt privilegium. Mange av vår tids elever ser derimot på skolen som et irriterende eller kjedelig element i en aktiv hverdag fylt med opplevelser, krav

² Sosiale forskjeller blir i sammenhenger som her, sjelden knyttet direkte til økonomisk kapital, men i like høy grad til ulike former for kulturell kapital (Nordli Hansen, 1999). Egnede begrep er derfor Bourdieus (1995) "kulturell kapital" og "habitus". Dette er begrep som blir relevante i dette kapitlet. I didaktisk sammenheng brukes gjerne begrepet "forforståelse" for det samme (Bråten, 2007, Feldman & Kalmar, 1996).

og handlinger som betyr noe for dem her og nå. Det er blitt så mye å velge mellom i individualismens tid, så mye annet enn skolen som kan gi anerkjennelse i identitets- og relasjonssammenheng. Paradokset er, som det tydelig vil fremgå av de intervjudata som her følger, at det å *tillegge* skolens innhold en selvsagt verdi som institusjon, som "skole" – det å være "elev" som aksepterer skolens institusjonelle struktur, er et markant trekk hos elever som lykkes i skolen (Bourdieu, 1995, Bruner, 1996, Gee, 2012a, Olson, 2003, Penne, 2006).

I senmoderne vestlige samfunn er det skjedd endringer i forhold til identitet og selvkonstruksjon (Giddens, 1996). Dette får konsekvenser for mange elevers motivering for skolen og for deres forståelse av dens betydning og rolle. Flere teoretikere (Olson, 1996, Rose, 1999, Ziehe, 2007) hevder at dagens skole går så langt i å fokusere på individet og på individuelle valg og perspektiv at selve skoleinstitusjonens grunnleggende oppgave blir uklar – en oppgave som tradisjonelt har handlet om å lære elevene noe nytt og for dem "fremmed".

Jean M. Twenge kaller dagens elever "generation me" (2006) og viser trekk ved den amerikanske skolen som er logiske følger av individorienteringen, og som lett kan gjenfinnes i data fra den norske skolen. Et sentralt punkt er at populærkulturen har fått større betydning i barn og unges liv, noe som markeres når de framstiller seg identitetsmessig: Klær, smak, språk, interesser og væremåte tar farge av populærkulturen som for mange gir langt høyere status enn skolens verdisystem. Skolens innhold har følgelig mistet sin tidligere selvsagte status. Twenge minner videre om at mange av elevenes diskursive identitet også er preget av en endret og mer liberal foreldrerolle. På skolen er lærerrollen tilsvarende endret i retning av en veilederrolle, og skolekonteksten er blitt mer uformell og uforpliktende.

Teori om for forståelse og sosiokulturelle forskjeller

Det grunnleggende spørsmålet som her vil bli stilt i forhold til intervjumaterialet, er hva som hindrer læring hos de elevene som gjør det dårlig på skolen³, og hva som fremmer læring hos de som får karakterer godt over gjennomsnittet. Når slike spørsmål stilles, framtrer to aspekter som henger sammen. Det ene kan vi kalle elevenes affinitet og/eller "identitet" knyttet til skolekontekster, det andre er ulikheter i språket man lærer med – det språket som medierer mening og læring. Dette medierende språket har noen med seg hjemmefra, mens andre, i større eller mindre grad, ikke har det og er avhengig av læreres hjelp for å komme videre (Scollon & Scollon, 2004, Wertsch et al, 2002, Tsui, 2012).

³ Kategoriene svak/flink er her utelukkende basert på gjennomsnittskarakterer. Elever med karaktersnitt på 4 eller mer, kommer i kategorien "flink". Elever med karaktersnitt rundt 3-tallet, kommer i kategorien "svak".

Betydningen av medierende språk i læringskontekster, er ikke noe nytt. Det var et av Vygotskys didaktiske hovedpoeng. Følgende tre punkt er sentrale i hans tenkning:

- Språk spiller en avgjørende rolle i barns mentale og kognitive utvikling.
- Barns mulighet for utvikling og læring preges av sosiale kontekster.
- Aktiv læring gjennom språk kan føre til endring og utvikling (Bodrova & Leong, 1996)

Et sentralt begrep hos Vygotsky er *medierende redskap* (mediating tools) (Wertsch, 1985). På samme måte som nye generasjoner har oppfunnet effektive redskap og hjelpemiddel, har de også fått tilgang til stadig mer effektive mentale redskap som utvider og utvikler muligheter for forståelse og innsikt:

The absence of mental tools has long-term consequences for learning because they influence the level of abstract thinking a child can attain, to understand abstract concepts in science and math, children must have mental tools. Without them children can recite many scientific facts, but they cannot apply the facts to abstract problems or problems that are slightly different from the ones presented in the original learning situation. Vygotsky traces this lack of transfer from one setting to the next to an absence of mental tools. While abstract problems are the concern of teachers in the upper elementary grades, the tools learned during the early childhood period have a direct bearing on later abilities (Bodrova & Leong, 1996, s. 5).

De samme språklige ulikhetene kan spores i ulike diskurser (Gee, 2000, 2012a, 2012b). James Paul Gee, som startet sin forskerkarriere som lingvist, tar utgangspunkt i elevenes hverdagsspråk. Når barnet tilegner seg morsmålet, tilegner det seg samtidig en sosial variant av språket. Gee kaller det *primærdiskursen*. Det handler om den ”naturliggjorte” verden som barnet inngår i. Den er mer narrativ enn reflekterende, derfor temmelig *subjektiv*, ofte *rettferdiggjørende*, *emosjonell* og ofte knyttet til *affinitet og smak*. Utenfor hjemmet, ikke minst på skolen, møter eleven også andre sosiale språk, andre teksttyper, andre diskurser, som Gee (2012a) kaller *sekundærdiskurser* – eller det Ziehe (2007) i skolekontekster kaller ”god annerledeshet”. Skolen handler om helt andre ting enn hverdagsspråket og hverdagssamtalene. En årsak til ulik for forståelse, kulturell kapital, habitus (Bourdieu, 1995) ligger her. Barn fra hjem med mer boklige vaner møter tidlig flere fremmede diskurser, flere sekundærdiskurser som ”naturlige” metahandlinger med referanse til ulike typer språk, diskurser og tekster:

I refer to the process by which families incorporate aspects of valued secondary Discourse practices into their primary Discourses as "early borrowing". Early borrowing is used as a way to facilitate children's later success in valued secondary

Discourses. I want to stress the following point: *Early borrowing functions not primarily to give children certain skills, but, rather, to give them certain values, attitudes, motivations, ways of interacting, and perspectives, all of which are more important than mere skills for successful later entry into specific secondary Discourses "for real" (skills follow from such matters),* (Gee, 2012a, s.155) (kursiv i orig.).

Barn som er fortrolige med "early borrowing" vil gradvis tilegne seg større bevissthet/metabevissthet om ulike språksituasjoner og sekundærdiskurser knyttet til ulike kontekster. De er derfor forberedt når de kommer på skolen og nettopp skal forholde seg til fremmede tekster i ukjente kontekster. Å lære seg et skolefag er også å bli fortrolig med nye og ulike fagdiskurser og tenkemåter (Kleve & Penne, 2012). Mange vel forberedte elever har i tillegg en forståelse for at sekundærdiskurser er verdsatt, og videre at de må vurderes og tolkes for å bli forstått. Hva betyr de *egentlig*? Slike spørsmål og slike undersøkende tilnærminger til fremmede tekster og kontekster kan være mye av hemmeligheten bak gode skolerresultater (Olson, 1996, 2003, Olson & Torrance, 1986). Elever som ikke har tilegnet seg slike erfaringer hjemme, må aktivt lære ulike former for metaforståelse på skolen.

Å lære i en ny tid – etnografisk tilnærming til klasseromsdiskursen

Den metodiske tilnærmingen til kvalitative data som her følger, tar utgangspunkt konteksten der læringen foregår – med fokus på handling, samhandling og spesielt på språk som handling. Som språkforskeren Amy B. M. Tsui (2012) minner om, "the basic purpose of schools is achieved through communication", (s. 383). Ved å studere diskursive handlinger i skolekonteksten kan forskeren få innsikt i relasjonen mellom diskurs, motivering og sosial handling – og eventuelt læring eller ikke læring. Et aspekt av forskningen i vår individorienterte medietid er derfor å få innblikk i elevenes motivering, eller manglende motivering, i læringskonteksten. Identitet blir derfor stadig viktigere for å forstå læring. Det samme blir sosiale relasjoner og diskurser, noe som i denne sammenhengen vil si det medierende språket eleven bruker for å lære:

Ethnographic studies of classroom discourse have provided immensely rich insights into classroom discourse as a mediational tool, not only for learning but also for the negotiation and (co)-construction of identity, power, and social relationships. These studies situate classroom discourse in the wider context and have provided a better understanding of the ways in which micro-processes in the classroom are profoundly influenced by and interconnected with the macro-processes, social and political, that occur beyond the immediate context of the classroom (Tsui, 2012, s. 393).

Diskursanalyse blir derfor en viktig teoretisk og metodisk inngang i det følgende (Gee, 2011, 2012a, 2012b): "Whatever term is used, discourse analysis is always, at heart, simultaneously an analysis of language and one of practices in society" (Gee, 2012b, s. 5). Vi bruker språk som ulike former for handling. Vi bruker ulikt språk i ulike kontekster. Slik kan språk i kontekster fortelle om kultur og om sosiokulturelle kommunikasjonsformer.

I skoleforskning representerer Gee det som er blitt kalt NLS, New Literacies Studies. På 1980-tallet ble begrepet "literacy" brukt som generell betegnelse for å beherske lesing og skriving i skolesammenheng. NLS tok både opp mediesamfunnets nye utfordringer når det gjelder lesing og skriving og argumenterte for et mer sosialt og kulturelt perspektiv på literacies – med andre ord mer vekt på språk i bruk, på tolkning og på kontekstuell mening (Street, 2003, Barton, 2007, s. 22ff.). Gee vektlegger i tillegg sosiokulturelle ulikheter:

Sociocultural viewpoints look at knowledge and learning not in terms of representations in the head, but in terms of *relationships* between individuals (with both minds and bodies) and physical, social, and cultural environments in and through which individual think, feel, act, and interact with others (kursiv i orig.) (Gee, 2012b, s. 372)

Et overordnet diskursivt perspektiv

Et gjennomgående trekk som stadig refereres når den norske skolen evalueres kvantitativt, er at elevene trives på skolen (Bakken, 2009). Men igjen kan kvalitative data vise flere nyanser enn kvantitative. Læring medieres av språk, men også verdier, prioriteringer og motivering (Gee, 2012a). Det å trives på skolen begrunnes og forklares derfor ulikt i ulike sosiokulturelle kontekster.

En norsk studie belyser dette (Penne, 2006). To klasser på ungdomstrinnet ble fulgt gjennom norsktimene i 9. og i 10. klasse. Den ene klassen var elever på en skole som lå i et område av Oslo der skoleresultater er over gjennomsnittet (Byskolen). Den andre skolen (Drabantbyskolen) lå i et område av Oslo der elevene ifølge kvantitative data lettere faller ut av utdanningssystemet (Bakken, 2004, Mastekaasa & Nordli Hansen, 2003). På slutten av 10. klasse ble elevene intervjuet. Intervjumaterialet, 52 intervju (tolket i Penne, 2006), viser elevenes diskursive selvframstilling, deres skoleerfaringer og deres framtidsplaner.

Den viktigste forskjellen mellom elevene på de to skolene er en diskursiv forskjell. Flertallet av elevene på Drabantbyskolen bruker i høyere grad primærdiskursens – eller hverdagsspråkets – emosjonelle kriterier når verden, inkludert norskfaget, skal tolkes og

vurderes. Primærdiskursen er knyttet til hverdagslivet, til å være i fred og ha "fri". Elevene er først og fremst opptatt av å ha det bra her og nå. I denne klassen vil de derfor ha "snille lærere", "koselige norsktimer" og helst lese tekster som ungdommen liker. De vil ikke ha for mye stress. De har et vagt forhold til det utdanningsinstitusjonelle "verdisystemet" – det er ikke helt deres. De er derfor litt ambivalente og usikre når de blir bedt om å tenke seg selv inn i framtidig utdanning. De har vage forestillinger om utdanningssystemet som tilbys dem, og de er usikre på hva som kreves, og om de strekker til. De søker mening gjennom en diskurs som, ifølge Gee, er "less penetrated by school-based and public sphere Discourses" (Gee et al., 2000, s. 419). Mangelen på strategi på Drabantbyskolen illustreres blant annet gjennom elevers øvelse i jobbsøknader. De fremstiller seg i søknadene som "seg selv", med sine feil og mangler. De har i liten grad bevissthet om språk på metanivå, om språk som makt og strategi (Penne, 2006, 2008).

På Byskolen, derimot, trer "framtid" diskursivt fram gjennom elevenes språklige handlinger. Innenfor deres diskurs er skolen i mye høyere grad et strategisk middel, et tegn for framtidsmuligheter. I et slikt lys gir skolens faglige prosjekt, inkludert norskfaget, mening og motivasjon for mange. Derfor trives de. De tenker målrettet og metabevisst, helt ned til norskfagets innhold. De "lønner" seg sikkert selv om det kan være kjedelig. Skolen får mening i lys av det den representerer, og i lys av målene.

Som de refererte data viser, betyr hverdagens trivsel mer på Drabantbyskolen enn på Byskolen der også mange elever trives, men der "trivsel" defineres annerledes. På Drabantbyskolen er elevene opptatt av nære relasjoner og hverdagsfellesskap. Skolens institusjonelle mål og mening er på mange måter bare settingen, scenen, der alt det andre foregår. Timene skal være minst mulig kjedelige, de vil sitte sammen med venner, og læreren må være snill og rettferdig. Dermed blir elevrollen svakt markert. På Byskolen knyttes derimot trivsel i høyere grad til skolens institusjonelle mål. Elevene aksepterer i høyere grad det institusjonelle "spillet" og erkjenner sin institusjonelle rolle. De er ikke mest opptatt av snille og rettferdige lærere, men de er mer opptatt av flinke lærere (Penne, 2006).

I artikkelen "Language, Class, and Identity: Teenagers Fashioning Themselves Through Language" viser Gee et al. (2000) den samme diskursive distinksjonen i amerikanske skoler. 13-åringene fra det han kaller amerikansk arbeiderklasse, framstiller seg selv som involvert i "a social, affective, dialogic world of interaction", (s.416) der verden først og fremst tolkes i forhold til følelser og relasjoner til andre. Elevene fra middelklassen framstiller seg som involvert i en verden som består av "information, knowledge, argumentation, and achievements built out of these" (s. 416). Det er en mer strategisk og målrettet diskurs med

høy metabevisssthet. I tillegg viser Gee at mindre motiverte elever primært bruker narrative former, mens de mer motiverte reflekterer på metanivå. Slik formulert av Gee et al (2000):

The working class teens (in these interviews) use language to fashion their identities in a way that is closely attached to a world of social and dialogic interaction. The upper middle class teens (in these interviews) use language to construct their identities in a way that detaches itself from "everyday" social interaction and orients more towards their personal biographical trajectories through an "achievement space" defined by the (deeply aligned) norms of their families, schools, and powerful institutions in our society. In addition, the upper middle class teens use the abstract language of rational argumentation to "cloak" (of "defer") their quite personal interests and fears, while the working class teens use a personalized narrative (i.e., story-based) language to encode their values, interests, and themes, (s.175).

Diskursive konsekvenser av erkjent elevidentitet

Dagens elev blir "elev" i en kultur med uklare grenser mellom autoritet og individ (Twenge, 2006). Identitet vil derfor bli et analytisk redskap i det som følger. Gee (2000-2001) setter opp fire ulike identitetsaspekter for en og samme person. Det er N-identitet som er medfødte egenskaper. Det er I-identitet, institusjonsidentitet, knyttet til institusjonelle kontekster man har en rolle i, for eksempel "lærer" eller "elev" på en skole. Det er D-identitet som er diskursiv identitet. Det er til slutt, A-identitet, affinitetsidentitet, interesseidentitet som deles av og i spesielle grupper (se flere detaljer kap. 2).

Når elevintervjuene gjennomgående fokuserer på I-identitet, her elevidentitet, følger begrepet "læring" helt naturlig. "En elev" skal "lære" noe hun sannsynligvis ikke kunne fra før. "Læring" foregår alltid på metanivå (Bruner, 1996, Gee, 2012a, Ziehe, 2007). Når konteksten, som her, er didaktisk, er det derfor viktig å skille mellom *tilegning* og *læring*. Tilegning skjer mer eller mindre ubevisst i hjem og nærmiljø. Læring medieres gjennom språk på metanivå. Når en lærer noe, er en klar over at en lærer, eller burde ha lært. Læring inkluderer refleksjon, forklaring og argumentasjon:

Good classroom instruction (in composition, study skills, writing, critical thinking, contentbased literacy or whatever) can and should lead to meta-knowledge, to seeing how the Discourses you have already got (not just the languages) relate to those you are trying to acquire relate to self and society (Gee, 2012a, s. 141).

Metabevissthet er et nødvendig aspekt ved en åpen og undersøkende elevrolle. Manglende metabevissthet skaper skoleproblemer. Flere av de intervjuede elevene som skal presenteres i det følgende, markerer for eksempel ikke særlig forskjell på lærebøkene i matematikk og lærebøkene i norsk. Det er "bare vanlige", som en av dem sier. Møtet med ulike fag på skolen er møter med ulike diskurser, ulikt språk og ulike tenkemåter (Kleve & Penne, 2012). Skolefag kan bare bli forstått på metanivå. Bruner (1996) uttrykker det slik: "All that is known for sure is that consciousness or "linguistic awareness" seems to reduce the constraints imposed by any symbolic system. The real victims of the limits of language or of the Whorfian hypothesis are those least aware of the language they speak" (s. 19). Ziehe (2007) understreker i mange sammenhenger at den gode skolen er den som sørger for at elevene ikke blir værende i sin hverdagsdiskurs, men blir konfrontert med "det fremmede" som nettopp fremmaner metaspråklige refleksjon og bevissthet. Han kaller det "desentrering" (s.77).

Diskursive spørsmål til datamaterialet

I intervjuanalysene vil et sentralt perspektiv derfor være knyttet til den enkeltes posisjonering som "elev". Et naturlig spørsmål vil da være hvordan elevidentitet kan få konsekvenser for skoleresultatene? Og motsatt, dersom elevidentiteten er svakt markert, hvilke konsekvenser får dette? Naturlige følgespørsmål vil være hvilke tegnverdier fagenes innhold tillegges av elevene, for eksempel norskfagets kulturtekster? Hvor lojale er elevene overfor det institusjonelle verdisystemet? Hvordan "handler" elevene i skolekonteksten – "handling" inkluderer her "språklig handling" (Scollon & Scollon, 2004, Wertsch, 2002a, 2002b), og hvordan begrunner elevene disse handlingene? Hva skjer med elevens identitet i konteksten? Hvilke diskurser blir relevante (eventuelt irrelevante)?

Diskursanalyse er å finne meningsstrukturer der slike strukturer tillegges betydning – i denne sammenhengen av elever i den samme skolekonteksten. Spørsmål som stilles, er om det kan spores felles mønstre, kulturelle skjema⁴ eller kulturelle metaforer for gruppen (Gee, 1999, 2003, Johnson & Lakoff, 1999, Tsui, 2012). Kan det avdekkes et verdisystem som elevene deler? Og hvis disse mønstrene fins, hvordan samstemmer disse med skolens mål og verdisystem – og med elevenes skoleresultater?

⁴ Oversatt fra "cultural models" (Gee, 2012a).

Datamaterialet er samlet i klasserom på ungdomstrinnet og på videregående skole⁵, men dette kapitlet har mest fokus på ungdomstrinnet. En 10. klasse (24 elever) ble fulgt i norsktimene gjennom hele skoleåret. De siste tre ukene før avsluttende grunnskoleeksamen ble elevene intervjuet. Det foreligger 20 intervjuer. 4 elever var av ulike grunner fraværende i perioden og møtte heller ikke opp til eksamen.

Klassen på ungdomstrinnet befinner seg på en veldrevet skole i en av Oslos drabantbyer der antall minoritetsspråklige elever er mer enn 60 %. I den aktuelle klassen er 14 av de 24 elevene minoritetsspråklige. Av de 20 som ble intervjuet, er 13 minoritetsspråklige. Med utgangspunkt i de foreliggende data, er det ingen grunn til å gjøre dette til et hovedpoeng. Av de fire som ikke fullførte, var tre norskspråklige. De skoleflinke elevene i denne klassen er, med ett unntak, minoritetsspråklige. De fleste er født i Norge.

Det foreligger standpunkt karakterer og eksamens karakterer for alle de involverte elevene. Av de 20 elevene som er intervjuet fra ungdomstrinnet, er det fem som skiller seg ut når det gjelder karakterer. Fire har et snitt på mellom 4 og 5, en på mellom 5 og 6. De andre 15 ligger på et snitt på 3 – litt over eller litt under. Fire elever strøk til avsluttende eksamen i matematikk, og 4 møtte ikke til eksamen. Det som vil vise seg i det følgende, er at de fem elevene med høyest karakterer framstiller seg diskursivt helt annerledes enn sine medelever, og at ulikhetene i høy grad har å gjøre med deres identitet som "elev", deres I-identitet. Dette funnet bekreftes av intervjudata fra de to videregående skolene.

Det ble inngått avtale med 10.klassingene og deres foresatte om at intervjuene skulle handle om dem som "elev". Alt skulle handle om "å lære" eller "ikke lære" i skolekonteksten. Intervjuene ble strukturert narrativt (Ochs & Capps, 2001), først om å være elev på barneskolen (del 1), deretter på ungdomsskolen (del 2) og til slutt snakk om framtidsplaner når det gjelder yrke og eventuell videre utdanning (del 3). Spørsmålet er så om vi ser spor av erkjennelse av det som er lært? Hvordan uttrykkes dette språklig/metaspråklig, og hva fører det til? Alternativt, ser vi flere spor av primærdiskursen, dvs. en hverdagsdiskurs der elevrolle og "læring" i liten grad vektlegges?

Elevdata del 1:

⁵ Elever i to førsteklasser (studieforberedende linje) på to ulike videregående skoler ble observert, men i kortere perioder. Elevene ble intervjuet på samme vis med utgangspunkt i elevidentitet. Det foreligger 10 intervju fra "videregående skole A" og 10 fra "videregående skole B". Den ene (videregående skole A) har mange søkere og høye inntakskrav, på den andre (videregående skole B) er det lett å få studieplass. I den følgende analysen anvender vi bare eksempel fra skole B.

Å være "elev" på barneskolen – eller å bare "være" på barneskolen?

De første intervju spørsmålene⁶ handlet om barneskolen. Elevene ble spurt om hva de husket fra livet som elev på barneskolen. Vi skal først se utdrag av intervju med elever med lave karakterer (3 eller lavere i snitt). Når disse elevene blir spurt om hvordan de opplevde å være elev på barneskolen, responderer de i liten grad på læringsperspektivet som det blir spurt etter. De tenker umiddelbart "vanlig hverdag" der det er viktig å trives og ha det hyggelig sammen med andre. De fokuserer ikke på skolen som en kontekst der en er for å lære noe. De vurderer "skole" som mediert av sin primærdiskurs, sitt vanlige hverdagsspråk. Her er noen eksempler⁷:

Kim, 10. klasse⁸

(...)

I: Hvordan var det på barneskolen?

K: Nei, hva skal jeg si..det er vel ikke så mye å forklare egentlig, det er bare..det var bare vanlig.. som alle andre.. Likte å leke i klatrestativet..vokste opp og endte med å gå rundt i skolegården med de andre..kjedelige timer noen ganger... men det er det jo alltid..
Det var som det var..

Lucy, 10. klasse

(...)

I: Hva husker du av det faglige på barneskolen – om jeg spør deg om fagene norsk og matte på barneskolen, hva svarer du da?

L: Jeg husker ikke hva vi lærte egentlig, en ting som jeg alltid har huska...er at tallet ti skal skrives som tall og ikke med bokstaver, det er det eneste jeg husker. For læreren var så nøye med det. (Latter).

I: Men fortell om mattebøkene på barneskolen..(...)

L: Nei, jeg husker ikke noe spesielt fra de bøkene.

I: Hva med norskbøkene, husker du noe spesielt der?

L: Nei, ikke noe spesielt, men kanskje det var o.k – gøy noen ganger..

⁶ Intervjuene var semistrukturert med åpenhet for intervjuobjektets innspill og utfylling (Ochs & Capps, 2001). Spørsmålene var m.a.o. vel forberedt tematisk, men konteksten ble skapt i dialogisk samspill. Spørsmålene ble derfor ikke formulert på samme måte i de ulike intervjuene og kom heller ikke i samme rekkefølge som de ville ha gjort i en eventuell kvantitativ undersøkelse.

⁷ De fiktive navnene som her er anvendt, markerer hvorvidt elevene som er sitert, er norskspråklige (norske navn) eller minoritetsspråklige (navn knyttet til andre språkområder).

⁸ Intervjuene er sammenhengende samtaler på ca 7-9 utskrevne sider. Utdragene som foreligger, er klippet ut av helheten. Karaktergjennomsnittet er basert på standpunkt karakterer og eventuelt eksamens karakterer det året elevene ble intervjuet.

Rune, 10. klasse

(...)

I: Var det mye arbeid med fagene på barneskolen?

R: Nei, det var ikke mye arbeid på barneskolen.

I: Tenkte du på å lære fagene eller var det liksom bare skole?

R: Nei, jeg tenkte mest bare skole - skole var skole, sånn at det med å skille mellom fag, det kom mest på ungdomsskolen, egentlig.

Mariana, 10. klasse

(...)

I: ...men husker du noe av det dere gjorde i norsken på barneskolen?

M: Nei, ikke noe spesielt egentlig..

(pause)

I: Husker du noe fra lesebøkene på barneskolen, dere hadde vel en ny hvert år?

M: Ehh, nei, jeg husker ikke noe spesielt, nei.

Rahma, 2ST, B-skolen

(...)

I: Husker du noe spesielt fra lesebøkene?

R: Nei, egentlig ikke så mye ...

I: Hvis du sammenligner norskbøkene og mattebøkene, barnetrinnet altså, husker du hvilket forhold du hadde til dem som lærebøker, liksom hvordan du brukte dem og sånn?

R: Nei, jeg brukte vel norskbøkene mest, nei, jeg, det...det husker jeg ikke..

Et gjennomgående diskursivt mønster i disse intervjuene – der spørsmålene handler om læring, og om livet som elev på barneskolen – er at denne elevgruppen tolker "å lære" på skolen mer i retning av "å være" på skolen. De formidler "skole" som noe "vanlig" og "hverdagslig" – nært knyttet til deres diskursive identitet. Man "gjør" ulike ting på skolen. Det institusjonelle målet med skolen er *å lære noe*, men for disse elevene som ikke jobber spesielt mye med skolearbeidet, noe som får konsekvenser på karakterkortet, formidles erfaringer på skolen som mer eller mindre det samme som livet i hverdagen - opplevelser og handlinger knyttet til relasjoner (Bruner, 1986, 1990). "Det var som det var," sier Kim.

Da de fem skoleflinke var "elever" på barneskolen

De følgende intervjuutdragene fra de fem skoleflinke elevene i den samme klassen på ungdomstrinnet, er helt annerledes. De er omfattende og utdypende. Det skyldes at alle fem svarer reflekterende og grundig på spørsmålene om "fag" og "læring" på barneskolen. I møte med disse elevene innlemmes vi umiddelbart i en helt annen diskurs mediert av en annen type språk. De fem snakker om å "lære" på barneskolen. Når en snakker om "læring", følger, som tidligere nevnt, to tilleggsaspekter nødvendigvis med. Det første er at aktiv læring i skolekonteksten forutsetter at den som lærer, inntar en posisjon som mer eller mindre spørrende, lyttende og nærværende innenfor institusjonen, en annen naturlig konsekvens er at språk og tenkemåter endres. Hverdagsspråket, primærdiskursen, fungerer ikke i læringskontekster. En "elev" må kontinuerlig reflektere over egen tenkning. (Hvordan tenkte jeg før da jeg ikke klarte å løse ligninger? Hvordan må jeg tenke nå?) En elev utvikler metakunnskap om tenkeprosessen, om læringskontekstene og til slutt om fagdiskursen – et metanivå vi ser tydelige spor av i de følgende sitatene, men som blir enda mer utførlig illustrert når fagene skal beskrives i del 2.

"Læring" er nemlig ikke en tilstand, en mening, en følelse, en posisjonering slik hverdagen kan arte seg. Læring er en posisjon der en trenger hjelp utenfra. En trenger tekster, bøker og andre kilder, en trenger tid, ro og plass. En trenger forbilder, veiledere, lærere. Det er, for eksempel, svært uheldig å komme med hverdagsspråkets bastante meninger og konklusjoner i en læringsprosess. En må spørre, undre seg, underkaste seg til målet begynner å nærme seg. Her er Salima som *ville* lære, *ville* være elev på barneskolen, men hun opplevde at skolen bare var rot og kaos.

Salima 10.kl.

I: Kan du først fortelle litt om barneskolen? Gleda du deg til å begynne der?

S: Ja, jeg gleda meg sånn i begynnelsen, men etter hvert så ble det sånn at jeg skulle ønske at jeg fortsatt gikk i barnehagen.. (...) Du vet, på Skogen skole så var det sånn.. aldersblanding....så første og andre og tredje var sammen..fjerde. og det var sånn blanding.. og det følte jeg..nei, jeg var ikke fornøyd med det. (...) Så det var veldig mye sånn, ehh, kaos, rett og slett..og så var det altfor mange sånn ..sykefravær..altså lærerne de var.. vi hadde vikar nesten hele tiden.. så der fikk vi ikke så veldig bra sånn.. oppfølging..

I: Så rett og slett det faglige ble også veldig kaotisk?

S: Ja, jeg må nesten si det..(..)..for nå har jo jeg en lillebror som går på Fjellet skole.. barneskolen, og når jeg tenker på det vi hadde den gang, og det de har nå.. det er helt annerledes..fordi jeg ser at de..det er sånn jevnt.. ikke sant..fra et tema til et annet, men med oss så var det sånn, litt her, litt der, litt..ikke sant? Ja, det ble litt kaos(..).. vi hadde sånne hefter vi fikk..som var sånn, ja, vi skulle hele tiden gjøre oppgaver, og det synes jeg var..

veldig dårlig..da (...) vi hadde masse sånne adjektiv og substantivoppgaver.. den type oppgaver, og ingen skjønte noe.. og det var først sånn der i 6. og 7. klasse da jeg skifta skole, at jeg begynte å skjønte ting, da. Ja, jeg skjønte rett og slett ikke hva vi holdt på med.

I: Så du følte rett og slett at ingen skjønte noe?

S: Ja, *jeg* gjorde det i hvert fall ikke. Men da jeg skifta skole, da jeg begynte på Fjellet skole, så skjønte jeg alt med det samme. Husker den følelsen. Alt falt på plass. Det var så bra.
(...)

Salima hadde gledet seg til å bli elev. Hun ville lære, men det hun husker, ble opplevd og erkjent som kaos – det motsatte av læring. Hun er derfor kritisk til barneskolen. Hun lærte ikke nok. Det hun kanskje ikke er klar over, er at hun og medelevene sannsynligvis ble utsatt for et av de mange reformeksperimentene for nettopp å "avinstitusjonalisere" skolen, gjøre den mer lik hverdagslivet, gjøre den til det ideelle sted for "naturlig" menneskelig utvikling (Ziehe, 2007). Denne drømmen om "avinstitusjonalisering" av skolen, og forestillingen om det frie individet som skal utvikles og deretter (ifølge Dewey) skape det demokratiske idealsamfunn, er en umulighet, hevder David R. Olson: "Around such axes the rhetoric of educational reform revolves" (Olson, 2003:xi).

Salimas kritikk av skolen er basert på argumenter og refleksjoner. Hun ville lære, men kom til noe hun opplevde som et kaos. Hun henter saklige argumenter fra egne erfaringer og kontrasterer med sin brors skolegang. Hun forteller så om gleden da hun endelig skjønte vitsen med det de holdt på med på skolen. Da hadde hun skiftet skole.

Ling er også en av de fem flinke i denne klassen. Han bor hos sin far som har skadet ryggen etter et liv med hardt fysisk arbeid. Far ønsket derfor sterkt at Ling skulle bli flink på skolen og få den utdanningen han selv manglet. Ling forteller at han tidlig innså at han måtte bli "elev" i skolekonteksten fordi han visste at faren ikke kunne hjelpe ham med leksene. Det er dette han her reflekterer over:

Ling 10.kl.

(...)

L: .. jeg sleit med leksene i første klasse, for pappa kunne ikke så mye – han er ikke så.. han kunne ikke særlig mye med sånn skole han. Så jeg var veldig innstilt på at jeg måtte være selvstendig når det gjelder skole, så alt jeg har lært, har jeg lært selv ..og jobbet veldig hardt og sånn.

I: Hvorfor har du så jobbet hardt?

L: Pappa har inspirert meg for det meste, da, siden.. han har en grei jobb, men han sitter hele tida og kjører traktor og sånn. Han har vondt i ryggen, og han sier alltid..hvis jeg skal ha en bra jobb som ikke skader ryggen eller..eller er hardt fysisk og sånn, så må jeg jobbe hardt for

det..og han selv har jobbet hardt for meg og familien min..Da blir jeg også innstilt på å gjøre det bra for å hjelpe familien min og..

I: Og da du begynte på barneskolen, kjente du allerede da ...at det var noe viktig som du ville?

L: Nei, jeg tok ikke alvoret helt før jeg gikk i kanskje femte, da? Da tok jeg det veldig alvorlig. Fra første til femte klasse.. da ville jeg at pappa skulle kjenne til hva jeg gjorde, men det var først på ungdomstrinnet at han kunne se på karakterene mine og være glad for dem. Men i femte til sjuende begynte jeg å skjønne at jeg måtte jobbe hardt. Da først skjønnte jeg det. At jeg måtte lære noe der og da om jeg skulle gjøre det godt på ungdomsskolen. Så det gjorde jeg.

Mens Salima husker barneskolen som et sted der det rett og slett var vanskelig å være elev fordi hun ikke lærte det hun syntes hun skulle, forteller Ling en annen historie på samme metanivå. Han visste at far ikke kunne hjelpe ham. Samtidig visste han at far ønsket at han skulle bli skoleflink. Dermed går Ling aktivt inn i elevrollen og samspiller stadig mer aktivt med skolen og med lærerne. Det har resultert i gode karakterer, en stolt far og en glad Ling som kan velge på øverste hylle når han nå har søkt videregående skole. Her er to flinke elever til fra den samme klassen som forteller om læring (og identitet) som opptar dem sterkt – selv om vi fremdeles snakker om barneskolen.

Kasper 10.kl.

(...)

K: Men det jeg merka, var at på barneskolen var det spesielt viktig å ha gode arbeidsvaner.. Spesielt det med å gjøre leksene når du kommer hjem..det kan være veldig lurt å gjøre, så er man fri resten av dagen. Om du har sånne arbeidsvaner, så tar du det med deg på ungdomsskolen. Det hjelper utrolig mye..(...) Gode arbeidsvaner på barneskolen som en kan ta med på ungdomsskolen, vil hjelpe masse fordi i 10. klasse kan det være for sent..da går det ikke. For den friheten du er blitt vant med, den ligger der hele tiden, og da velger du mye lettere friheten, friheten fremfor leksene, da.

Nimal 10.kl.

(...)

N: ... på barneskolen var det sånn at læreren tok inn alt, men her var det sånn at en skulle bare vise fram leksene.

I: Følte du deg fristet til å snike deg unna da?

N: Nei, jeg hadde lært at det var viktig å gjøre lekser på barneskolen, da, så det satt i meg ennå. Jeg gjorde alltid leksene, så jeg var vant med å følge en fast lekseplan på barneskolen, og leksene ble tatt inn hver fredag. Det var bare sånn det var... og slik er det ennå.
(Latter)

Ufrihet som frihet på metanivå

Som det fremgår, minnes de fem mer motiverte elevene barneskolen på helt andre måter enn de 15 mindre motiverte elevene. Disse fem elevene har ingen problemer med å huske sin tid på barneskolen fra et elev- og læringsperspektiv (Torrance & Olson, 1987). Salima husker sin frustrasjon over en kaotisk skolehverdag. Hun *ville* lære, men så ingen faglige sammenhenger, ingen kontekster som gav faglig mening. Hun husker ennå gleden da hun begynte å skjønne - da delene kunne gi mening i en større kontekst. Ling husker at han strevde med leksene i første klasse, og at faren ikke kunne hjelpe ham. Allerede da skjønnte han at den hjelpen han trengte, måtte han hente på skolen, hos lærerne og i bøkene. Han ble "elev", og det har han vært siden. Kasper og Nimal forteller det samme. Når de i dag gjør det bra på skolen, skyldes det at de ble "elever" allerede på barneskolen. Da innarbeidet de rutiner som elevrollen krever – nemlig et visst skille mellom skole og hverdagsliv. Leksene må, for eksempel, gjøres med det samme, ellers blir de ikke gjort.

Skolen er ikke, og kan aldri bli, et sted for "naturlig" menneskelig utfoldelse eller utvikling (jf. primærdiskursen). Disse skoleflinke elevene uttrykker nettopp dette. Det handler om å gå inn i og ut av roller og identitetsaspekter som krever ulikt språk og ulike vurderinger. Skolen kan aldri gjøre barna "fri", men lære dem å leve med en viss form for "ufrihet", det vil si lære dem institusjonelle og normative spilleregler. Slik kan de gradvis bli mer bevisste/metabevisste institusjonens logikk og institusjonelle muligheter. Dette er en annen form for "frihet" (Bruner, 1996).

Del 2: Liv eller læring på ungdomsskolen

De 15 elevene som er fornøyd med en treer

Et kulturelt trekk i vår tid som kompliserer elevidentitetens mer undersøkende holdning, er, som tidligere nevnt, det massive fokus på individet i kulturen og, ikke minst, i populærkulturen (Twenge, 2006, Ziehe, 2007). Når vi nå skal møte de ikke så målbevisste elevenes omtale av livet på ungdomsskolen, supplert av elever fra videregående skole, ser vi hvordan vår tids individmetafor (Johnson & Lakoff, 1999) lett smelter sammen med primærdiskursens vekt på subjektive meninger og rettferdiggjøring av eget perspektiv. Da er det vanskelig å komme inn i et undersøkende læringsmodus. Disse elevenes erfaringer medieres helt gjennomgående av språk og diskurser som vektlegger subjektive meninger og affiniteter (Gee, 2000-2001). De irriterer seg over skolen og fagenes meningsløse eller unyttige innhold. Samtidig ser vi ambivalens og usikkerhet – særlig når det er snakk om

karakterer. De *vet* at noe burde vært annerledes, men de kjenner ikke veien dit. Når de ikke er innenfor fag- eller elevdiskursen, når de ikke har et metaspråk for læring, vet de rett og slett ikke hva de kan gjøre for å bli bedre.

Mats 10.kl.

(...)

I: Hvis vi nå ser tilbake, dette med karakterer, dere hadde jo ikke det på barneskolen, men hadde du likevel en viss peiling på hvor du kom til å ligge da? Eller var det helt overraskende, hvor du kom til å ligge?

M: Nei, det var ikke like gøy å plutselig få en ener og sånn..

I: Hvordan reagerte du på det?

M: Nei, en skulle jo jobbe litt for det i stedet for som på barneskolen..

Elevene som inngår i elevrollen, forteller at de vet omtrent hvor de ligger på karakterskalaen når karakterene blir en realitet i 8. klasse. For Mats var det ikke slik. Det var tydeligvis ikke "like gøy å plutselig få en ener og sånn". Eneren fikk han i matematikk, og den kom til å forfølge ham som en mare. Han strøk også til eksamen. Slik Mats diskursivt framstiller det i dette lille utsnittet, var eneren noe han "plutselig" fikk, som å bli rammet av noe, som å få en stein i hodet. Han blir altså "rammet" av en ener. Dette er en logisk tolkning når en ikke befinner seg på metanivå. Han kjenner rett og slett ikke tankeprosessen som skal til for å komme opp til toeren og treeren. Han er heller ikke vant med å finne løsninger i læreboka. Han er utenfor matematikdiskursen. Derfor vet han aldri når det kommer en ny strykkarakter ramlende ned i hodet på ham. Her kommer eleven Rune og et lignende eksempel.

Rune 10.kl.

I: Hvis vi sammenligner matteboka og den norskboka som du hadde, var det en av de du likte bedre enn den andre?

R: Jeg synes de var helt like, jeg.

I: Det var ikke noe forskjeller du tenkte på?

R: Nei, det var helt normalt, egentlig.

I: Kan du først si noe om norskfaget på ungdomsskolen?

R: Det er vel det faget som jeg misliker mest da.

I: Ja, kan du si litt om hvorfor?

R: Det er vanskelig å forklare..det er å skrive så mange tekster og..så er det irriterende at det er så mye forskjellig i norskfaget. Det er vanskelig å vite hva det er de vil ha..

Rune blir i dette intervjuutdraget bedt om å sammenligne norskbøkene og matematikkbøkene. Det er et spørsmål på metanivå, et typisk elevspørsmål. Den metabevisste eleven er veldig klar over at norsk og matematikk representerer ulike diskurser som krever helt ulike tenkemåter og tilnærminger. Runes svar er et svar utenfor elevrollen. Når han svarer at de er helt like, svarer han gjennom primærdiskursen. "Skole er skole", "skolebok er skolebok" eller "helt normalt, egentlig". Når han så blir spurt om å gå mer i detalj, om å beskrive sitt forhold til norskfaget på ungdomsskolen, svarer han logisk og naturlig slik det svares i en avslappet hverdagsdiskurs, nemlig hva man liker eller ikke liker. I en elevdiskurs ville svaret vært hvordan eller hvorfor det er blitt slik. Rune misliker norskfaget mest, sier han. Det er tydeligvis mye kaos i hans forestillinger om faget. I den siste setningen i sitatet er vi tilbake ved Mats sin metaforiske forestilling om å bli rammet av noe uten å ha våpen å forsvare seg med: "Det er vanskelig å vite hva det er de vil ha".

Vi skal nå møte Mariana som har svært lave karakterer jevnt over. I det litt lengre utklippet fra hennes intervju, ser vi heller ingen spor av elevidentitet eller læringsspråk på metanivå, men, også her, flere velkjente diskursive mønstre fra populærkulturen og fra hverdagskulturen, med innslag av det Gee kaller "cultural models", her kalt kulturelle skjema (Gee, 2011).

Mariana 10.kl.

(...)

M: Jeg mener at jeg .. jeg kan jo snakke norsk.. det har ikke noe å gjøre med at jeg er dårlig skriftlig eller noe sånn.. nei, jeg mener det skyldes rett og slett at jeg ikke har så mye fantasi.. du vet sånn oppgave "skriv en fortelling på tentamen.." det blir sånn..det er sånn..jeg kommer ikke på noen ting..for før så kom jeg på masse tull.. men sånn nå, så er det sånn jeg kommer inn på noe, og så sitter jeg der lenge og så.. og nå er det siste semester..(..)

I: Ja, hvis vi ser nå på slutten av tiende klasse på et annet fag, mattefaget, veldig forskjellig fra norsk.. hvordan har det vært?

M: Jeg er ikke så veldig flink i matte..men det er sånn.. hvis jeg bare ikke gir opp, så går det.. men jeg kan fort gi opp.. (...) så henger jeg langt etter på det..så får vi kanskje en oppgave som .. har sammenheng med det vi hadde i forrige uke..så da faller jeg helt ut..det er såne ting..det har ikke noe med at man ikke klarer det..

(...)

I: Hva med deg og norskfaget da? Hvilken tanke har du om din egen innsats?

M: Min innsats er skikkelig dårlig, det er den..men, ja, det er flere ting jeg ikke har levert.. men jeg tror at om jeg hadde gjort en innsats, så, så hadde jeg sikkert fått til noe..

I: Men ..er det noen spesiell grunn til at du ikke.. har prioritert det?

M: Jeg er rett og slett skikkelig, skikkelig skolelei nå..

Mariana har tro på individets uante muligheter – et kjent trekk fra populærkulturen. Vi kan også kalle det et kulturelt skjema (Gee, 2011, Johnson & Lakoff, 1999). Det gjelder bare å aldri gi opp. Hun greier alt om hun vil, forfekter hun. Det er bra, men det hun glemmer, er at en må ha noen kunnskaper med seg på veien. Hun må bli elev og undersøke, tenke, lære, prøve å forstå, først da vil hun kunne finne en vei.

Gjennom primærdiskursen argumenterer hun med folketeorier (Bruner, 1996, Johnson & Lakoff, 1999, Penne, 2008). En vanlig folketeori er at en trenger "fantasi" for å kunne skrive. Før kom hun på "masse tull", sier hun, og det gikk bra med skrivingen. Nå mangler hun fantasi. Derfor går det så dårlig. Dette argumentet vil ikke kunne brukes innenfor en elevdiskurs. "Fantasi" på metanivå er ikke noe som bare rammer de utvalgte og flyr forbi de andre. Alle kan fortelle en historie. For de som vil gjøre den original, spennende, annerledes fins det alltid forbilder, eksempler en kan lære av. Det har mange av norsktimene handlet om i 10. klasse.

Hennes andre argument er også vanlig i hverdagsdiskursen. Siden alle kan klare alt hvis de bare ikke gir opp, må hun ha en grunn til at det går så dårlig. Hun løser det med en vanlig folketeoretisk diagnose, nemlig å være "skolelei". Er man skolelei, er det ingenting man kan gjøre før det går over. Det er bare å vente på bedre tider.

Det er altså urovekkende og tragiske element også i Marianas diskursive framstilling – selv om hun satser alt på at individet kan oppnå alt. Når hun hindres fra å nå sine mål, skyldes det noe hun har mistet (fantasi) og noe hun er blitt rammet av (skolelei). Dermed blir det ingen motivering for handling. Individet er offer for noe.

I tidligere generasjoner var skolen en stabil og selvsagt institusjonell faktor for de fleste elevene. Mange av vår tids elever prioriterer andre ting. Twenge (2006) kaller det individsamfunnets "pragmatisering" av skolens innhold. De nokså ambivalente elevene som her er presentert, og som også får ganske dårlige karakterer, er nokså samstemte på dette punktet. Ingen av dem skjønner egentlig vitsen med skolens innhold. Det er jo ikke så lett å bli motivert til å lære noe man ikke interesserer seg for når man samtidig forfekter individets rett til å velge sine verdier selv. Møtet med denne elevgruppen på ungdomstrinnet skal avsluttes med tre intervjuutsnitt som fokuserer på nettopp dette: Skolens unødvendige og rett

og slett idiotiske innhold. Det rammer norskfaget spesielt hardt. Deretter to like lite engasjerte elever fra videregående skole som mener nøyaktig det samme.

Martin 10.kl.

(...)

I: Hvis vi ser på norsk og matte fordi de to fagene er så forskjellige, da, hvilket forhold har du til disse, positivt eller negativt, for eksempel norskfaget?

M: Jeg synes vi har lært litt mye unødvendige ting. Kristin Lavransdatter som den filmen vi så nå, jeg tror ikke vi kommer til å få bruk for den om ti år..Jeg kommer ikke til å gjøre noe med det om ti år.

I: Nei?

M: Men som det å lære hvordan vi uttaler alt sånt, det kan være greit å lære for fremmedord og dialekter og..for det kan vi kanskje få bruk for, men det å se en film og skrive tekster..det er ikke mening i det, da mister man konsentrasjon og ..

I: Ja, jeg skjønner. Hva slags tekst skulle dere skrive om Kristin Lavransdatter?

M: Ja, vi skulle skrive to sider om handlingen og en side på nynorsk.

I: Så du synes det er unødvendig, altså, noe av norskfaget, men hvis vi ser på matematikk?

M: Ja, det er vel egentlig noe av det samme der og. Det er ikke alt en får bruk for. Vi gjennomgår jo hele matteboka. Det er noe som jeg synes er helt meningsløst. Jeg mister helt motivasjonen. Jeg vet jeg kanskje kommer til å få bruk for noe av det, men jeg finner det så meningsløst...

Martin reflekterer ikke på metanivå. Det han lærer, skal gi nytte og mening her og nå. Dermed trues motiveringen for fagenes mer langsiktige mål – at de er der som del av institusjonelle spilleregler. Når han da ikke erkjenner slike spilleregler, hva skal vi da med fagene? Spesielt utsatt blir selvsagt de hermeneutiske fagene som inneholder en del kulturtekster. Kultur er semiotisk ladet (Barthes, 1999). En litterær tekst "betyr" noe, men om en ikke deler det semiotiske tegnsystemet, og heller ikke identifiserer seg med elevrollen innenfor den institusjonelle rammen, så forsvinner selvsagt meningen. Martin har sett en film han synes var dårlig. Hvorfor skal han da skrive to sider om handlingen og en side på nynorsk? Som vi ser, samspiller manglende elevidentitet med tidas og populærkulturens individfokusering, men det vi samtidig ser, er en avmektighet, en sårbarhet og en temmelig trist konklusjon: "Jeg mister helt motivasjonen. Jeg vet jeg kanskje kommer til å få bruk for *noe* av det, men jeg finner det så meningsløst".

Her kommer to elever fra videregående skole som forfekter det samme. Begge er intervjuet i begynnelsen av andre skoleår på studieforbereidende linje. Når de intervjues, har de nettopp avsluttet et undervisningsopplegg om norrøne tekster og hatt en skriftlig prøve.

Morten 2ST

(...)

I: Men hvis vi går over til norsk da.. hvilket forhold har du til norskfaget?

M: Det er greit noen ganger, men det kan være litt ubrukelig og..

I: Ja, kan du si litt mer om det?

M: ..for eksempel ..jeg veit ikke hva jeg skal med norrøn mytologi..

I: Nei?

M: Jeg veit ikke hva jeg skal med det, for jeg veit ikke hvorfor vi driver med det.. så.. jeg synes egentlig det bare er dumt, men for eksempel litt grammatikk og sånn ..det er det vi trenger.. Men ikke å skrive forskjellige tekster om forskjellige gamle ting ..det er noe jeg ikke forstår da, hva skal vi egentlig med det?

(...)

I: Hva med norskboka som dere bruker?

M: Nei, ja, jeg er forsåvidt ikke noen fan av norsk, men den boka.. det er jo mye om norrønt, mye gammelt, forskjellige tekster..det er ikke så veldig mye spesielt grammatikk i den..som jeg mener, da, var det vi skulle lære i norsk..

Jo 2ST

(...)

I: Hvis vi snakker om norsken, jeg tipper at du ikke er så glad i norsk⁹?

(latter)

J: Nei, det er ikke så moro det, nei..

(latter)

I: Kan du si hvorfor?

J: Ja, først er det det at en må skrive veldig mye, da, tekster og sånn....og så er det jo nynorsk da, det hater vel alle, alle elever i hele Norge hater vel det?

(...)

I: Hvis vi tenker tilbake på ungdomsskolen, husker du noe du har lest i norsken i sånn pensumsammenheng?

J: Nei.

⁹ Intervjuren viser her til samtalen som har foregått en stund, og der Jo selv kommer inn på hva han liker og ikke liker.

I: Husker du noe dere har gjort nå i år i norsken?

J: Det som kanskje var verst, som vi nå, og som alle grudde seg til, var jo norrøn mytologi..Ja, alle sleit, og da gikk alle ned i hvert fall en karakter..Alle lå på toer..

I: Da var vel læreren litt drøy da?

J: Men det har kanskje noe med stoffet å gjøre, da..

I: Var det fordi det var så kjedelig?

J: Ja, jeg tror det i hvert fall..og så var det jo vanskelig, det var mye navn og.. mye gammelt.. litt ute spør du meg!

(...)

I: Har du lært noe i norsken i det siste?

J: Nei, jeg føler ikke at vi har lært noe spesielt, det er vel bare at vi hører litt her, leser litt på internett, erfaringer.. sånne ting kanskje, ikke lært akkurat.

Som Morten tar Jo utgangspunkt i det de nettopp har gjort i timene og generaliserer ut fra det – et vanlig aspekt ved hverdagsspråket (Bruner, 1986, Gee, 2012a). De har hatt prøve om norrøne myter uka før. Ifølge Jo er norrøn mytologi "litt ute", alle elever i hele Norge hater nynorsk, og han har problemer med å holde seg våken i timene. Når han får spørsmål om hva han har lært i det siste, svarer han konsekvent med utgangspunkt i primærdiskursen. Han snakker om handlinger, ting de har gjort som vurderes emosjonelt. "Læring" er ikke tematisert: "Nei, jeg føler ikke at vi har lært noe spesielt, det er vel bare at vi hører litt her, leser litt på internett, erfaringer.. sånne ting kanskje, ikke lært akkurat"..

Mats, Jo og Mortens begrunnelser er uttrykk for at de er utenfor det vi kan kalle fagenes diskurs, her norskfagets diskurs. I denne diskursen inngår kontekstuell tolkning av tekster (litterære tekster, historiske tekster) som faglige mål. Disse elevenes begrunnelser er utelukkende knyttet til primærdiskursen – smak, behag, identitet, affinitet. Vi kan også si at de mangler viktige aspekter av en literacy-kompetanse (Unesco, 2004).

De fem flinke elevene om læring på ungdomstrinnet

Vi skal nå presentere de fem flinke elevenes svar på møtet med læring og karakterer på ungdomstrinnet. Det fins mange tema å ta opp. I det følgende skal vi se på Kaspers og Salimas forhold til skriving som kan fungere som kontrast til Marianas problematiske forhold til det samme. Mariana argumenterte ut fra sin hverdagsdiskurs og får ingen strategier som kan hjelpe henne videre. Kasper og Salima lå begge på karakteren 4 i hovedmål da de begynte i 10. klasse. Nå ligger de på 5. Det de her forteller som "elever", er strategiene de har lært på

metanivå som har ført fram til karakteren 5. For Kasper er skriving rett og slett blitt så moro at han er begynt å skrive i fritida.

Kasper 10. kl.

(..)

K: Skrivetrening i norsk er egentlig veldig dyrebare, da, men det er nok veldig få som ser det, men jeg har sett det selv.

I: Du har sett det?

K: Ja, jeg har merka det veldig godt, jo mer du skriver, jo lettere blir det å skrive neste gang, det merker jeg.

I: Men hvordan blir du bevisst at det blir lettere å skrive?

K: Jeg blir bevisst på hvordan jeg kan skrive..la oss si vi har skrevet mye noveller nå da.. Litterære kjennetegn, og hvordan jeg skal bygge opp handlingen..det har jeg blitt mye mer bevisst på, og så har det vært mye lettere å komme i gang, da.. (...)

I: Mmm, så det at dere har skrevet mye, betyr noe?

K: Ja, for jeg har fått mere interesse for det å skrive.. jeg gjør det litt på fritida og sånne ting..Og da popper det opp ideer hele tida. Om ting jeg kan skrive som lagrer seg da.. som jeg henter opp..kanskje på tentamen og sånne ting..så det har også skrivetreningen gjort for meg, men de fleste synes jo det er ganske kjedelig....kjedelig å sitte å skrive i timen..de vil heller se film..sånn derre, de sier at det ikke hjelper.. men jeg merker jo at det hjelper å skrive. (...)

Det Kasper her gjør, er å formidle til oss sine bevisstgjorte strategier for å bli en god skribent. Han er inne i en slags skriverus. Det har rett og slett blitt moro. Vi ser hans skråblikk til de andre i klassen som kanskje ikke helt skjønner hva han driver med. Det viser også hans elevidentitet som han her synes han må forsvare litt. Han stikker seg litt ut som skoleflink, men det er ikke noe stort problem for Kasper eller de fire andre skoleflinke i denne klassen. Her er Salima, like flink på skolen:

Salima 10. kl.

I: Hvis vi ser på skriving i norskfaget, nå på ungdomstrinnet, kan du si litt om deg og skriving?

S: Skriving, ja, altså, jeg må si at jeg har blitt mye bedre til å skrive enn det jeg var før. Fordi at i åttende klasse, niende..ja, det gikk jo greit, men i tiende, det er jo mye strengere krav, og da synes jeg at læreren min var veldig flink til å rette på det som jeg kunne bli enda flinkere til. Selv om hun sa at jeg skrev bra, så viste hun hvordan jeg kunne bli enda flinkere, og jeg føler at jeg har klart det, fordi hvis jeg ser i begynnelsen, så fikk jeg firer, men nå, så fikk jeg en femmer.

I: Ja, kan du sette litt ord på hva du har lært?

S: På hva jeg har lært? Jo, jeg har lært å variere språket enda mer, og setningsoppbygning, hvordan jeg skal skrive gode og varierte setninger, og hvordan jeg skal skrive en sånn mer spennende og bra tekst, da.

I: Du mener for eksempel en god novelle?

S: Ja, for eksempel, hvordan jeg skal starte novellen med en sånn pangstart, for jeg visste jo ikke, jeg visste overhodet ikke hva det var.

I: Og da snakker vi om at du har lært både om det språklige og kanskje bedre rytme på setninger og sånn, og så er det sjangeren – det å lage ekstra gode tekster i den sjangeren?

S: Ja, det å lære å skrive tekster som andre får lyst til å lese da..

I: Ja, du tenker på leseren, du skriver for en leser?

S: Ja, nettopp..før så var det sånn..jeg bare skrev i vei...(...) Jeg føler ..eller hver gang jeg har skrevet en novelle.. så føler jeg at det er gått bedre.

I: Ja, og hva skyldes det..at du selv har lest mer, eller lærerens bevisstgjøring?

S: Det skyldes læreren.. uten tvil..hun er så flink til å forklare.. og så har vi også lest en del noveller som hun kan bruke til å vise oss ting.

Det fins mange indikasjoner i dette utdraget på at Salima er glad og fornøyd som "elev".

Hennes I-identitet er stabil og god. En følge av den er at hun berømmer læreren, institusjonens talskvinne – ikke bare er hun dyktig, men hun har også presset henne videre, fra 4 til 5, ved å forklare omhyggelig hvor hun kan legge inn mer avanserte strategier. Det er slike strategier som for eksempel Mariana ikke har tilgang til innenfor nåværende tenkemåte der hun venter på at mirakelet skal skje. Om hun skal komme dit, må hun lære å tenke på en annen måte. Vi ser også at en viktig del av elevidentiteten er metadiskursen som preger alt Salima forteller om læring: Hun har en spørrende og lyttende posisjon i forhold til elevrollen og, som følge av det, respekt for det læreren har å si.

Et lite utdrag til skal presenteres fra intervjuet med Salima. Utdraget kan stå som en kommentar til pragmatismen i forhold til kulturfagenes innhold. Salima har vært spesielt glad i litteraturen i norskfaget. Før hun i intervjuet sier følgende, har hun snakket varmt om hvor viktig litteraturens har vært for henne.

Salima forts.

(...)

I: Ja, dette er vel også et eksempel på det at en ser sammenhenger gjennom litteraturen som en kanskje ikke ser så lett ellers?

S: Ja, og det er noe jeg har tenkt på i det siste, at jo mer jeg går på skolen, blir eldre og lærer, jo flere slike sammenhenger ser jeg. Det er moro. Det er også slik at fagene henger sammen når en lærer i hvert fag. Etter at vi hadde hatt om Ibsen i norsken, sto det plutselig en side om Ibsen i RLE-boka. Hadde jeg ikke lært om det før, hadde jeg ikke lagt spesielt vekt på det, men fordi vi hadde hatt om Ibsen i norsk, så jeg sammenhengen i RLE-faget. Synes det blir stadig mer av det.. Jeg opplevde nettopp noe lignende i naturfag og matte. Det gir en god følelse. Jeg blir så glad av det, og det har skjedd ganske ofte nå i 10. klasse.

Salima er spørrende og søkende som "elev". Hun lytter til lærerens råd. Men den gleden hun opplever når fagene løsner, når det ene faget belyser det andre, er en oppriktig glede, og, ikke minst, det er hennes eget verk. Gleden er et produkt av egne valg, egen innsats.

I det neste intervjuutdraget skal vi se på et annet læringsaspekt som inngikk i intervjumalen, og som har vært tematisert av flere. Eleven Rune, for eksempel, merket ikke særlig forskjell på norskbøkene og matematikkbøkene. Her *forklarer* den flinke eleven Ling den diskursive forskjellen på de to fagene som det er helt nødvendig å være bevisst om en skal lykkes i begge. De to fagene *forutsetter* rett og slett helt ulike tenkemåter (Bruner, 1986, Kleve & Penne, 2012). Mens Salima hadde gått opp fra 4 til 5 i norsk skriftlig og redegjør for strategier hun har nyttet, forklarer Ling her sin framgang i matematikk.

Ling 10.kl.

I: Hvis vi nå tenker på to fag som er veldig forskjellige, nemlig matematikk og norsk, kan du si litt om hvordan du opplever de to fagene, og hva som er forskjellen mellom dem?

L: Av de to fagene så liker jeg matte best, da. Fordi norsk er sånn at du må huske på historier eller forfattere og sånn, og jeg er ikke særlig flink til å huske på sånne ting, da..hvilket tidspunkt var han der og der og sånt, da, matte er greiere, det er regler.. og.. en fast måte å gjøre ting på.

I: Ja, jeg skjønner, det er faste metoder og svar?

L: Ja, det er faste svar, og det er noe jeg liker, men i norsk en må utdype, tolke og sånn. Jeg sier ikke at det er dårlig, men jeg er ikke særlig flink i det (...)

I: Hvis vi tenker matteboka, hva er bra eller dårlig med matteboka?

L: Det som er bra, er at de har sammendraget, og reglene og eksemplene som gjør det lettere å forstå, og i tillegg sammendraget. Jeg bruker veldig mye sammendraget, for hvis det er tentamen og sånt... og et kapittel er kanskje er på 30-40 sider, så går jeg rett til sammendraget. Det gjør det mye enklere. Jeg liker den boka veldig godt.

I: Hvilken karakter ligger du på?

L: Jeg lå på fire hele året, helt til høsten nå, og så fikk jeg fem, jeg kommer til å få fem. Ja, jeg har alltid villet ha femmeren i matte, men jeg har aldri fått det. Men i år har jeg jobbet hardere..

I: Ja, så ser du på en måte resultat av det du har gjort? Du norskfaget... hva er forholdet deg og norskboka..

L: (Latter).. de har ikke sammendrag.

I: (Latter). Ja, ikke sant? Fordi at det er en annen type fag.

L: Ja, og skal jeg finne ut noe i norsken, så må jeg lese det hele på nytt, jeg kan ikke bare finne ut hva som ligger bak, har jeg misst noe, så må jeg lese det hele på nytt (...).. men hvis jeg leter ordentlig, vil jeg jo finne det jeg skal ha..

I: Så du leter på en måte etter det som skal være essensen i det da?

L: Ja, det gjør jeg.

I: Men du, hvis vi tenker på litteraturundervisning, er det noe vits å drive med, synes du?

L: For meg er det ikke så veldig nyttig, for jeg er ikke en person som er så mye inne i litteraturen og sånn, men for andre kan det være viktig. Jeg sier derfor ikke at det er dårlig. Jeg sier at det kommer an på person til person.. jeg kommer ikke til å ha et yrke som refererer til noe av det vi har lært i norsk litteratur, da. Så for meg er det ikke særlig viktig. Men for andre kan det hende at det er viktig.

Som elev er Ling innenfor både matematikdiskursen og norskdiskursen. De to fagene representerer helt ulike tilnærminger og tenkemåter. Han forklarer her forskjellen på det Bruner kaller paradigmatisk og syntagmatisk tenkning (Bruner, 1986, Penne, 2010, Kleve og Penne, 2012). Her ligger en viktig vei til gode karakterer. I et literacyperspektiv strever Ling her "to distinguish the form, *what was said*, from the content, *what was meant* or intended by the form" (Torrance & Olson, 1987, s. 137). Han må finne fram til en kontekstuell forståelse, en skoleforståelse.

I utdraget kommenterer han også norskfagets innhold. Det som er interessant her, er at han er helt på linje med elevene Mats, Morten og Jo om litteraturen i norskfaget og sannsynligvis i andre språkfag. Han er ikke spesielt interessert i det kulturelle feltet og leser ikke litteratur på fritida. Men diskursivt befinner han seg i elevrollen, en I-identitet. Da gir det ingen mening å diskutere for eller imot institusjonens tekster. De er pensum, hverken mer eller mindre. Etter å ha forklart omhyggelig hvordan han leter seg fram etter mening i hermeneutiske tekster, svarer han på spørsmålet om han finner litteraturen viktig. Her svarer han som "elev", ikke som privatperson. Han finner litteraturen hverken viktig eller

interessant, men han vet at andre gjør det. Derfor respekterer han at den fins, og han har lært seg diskursive innganger til feltet som gjør at han får gode karakterer. I elevrollen handler det ikke om å like eller ikke å like – det handler om å lære.

Den siste av de fem flinke elevene i 10. klassen er Vladimir. Som Ling gjør han greie for hvordan elevidentiteten har sine røtter i familien. Vladimir har nemlig en skoleflink eldre bror som sørget for at han ble elev fra første dag på ungdomsskolen.

Vladimir 10.kl.

I: Hvordan tenkte du i forhold til å få karakterer da du begynte på ungdomsskolen? Trodde du at det kom til å bli mye stress eller?

V: Ja, jeg tenkte at det kom til å bli stress, men når jeg så på broren min (...) han hadde fått fem i de fleste fagene. Jeg spurte ham hva kan jeg gjøre, om han kunne gi meg tips om hva jeg skal gjøre for å få de beste karakterene. Så fortalte han meg ..følg med i timene og les godt og gjør oppgavene, og så sa han at læreren nesten alltid sier noe i timene før som blir viktig i den prøven som kommer.

(...)

Vladimir er klassens flinkeste i matematikk. Han får 6 i standpunkt og fikk fem til eksamen.

Hva mener så han om norskfaget og norskbøkene de bruker?

(...)

I: Du er innmari flink i matematikk, så du har vel ikke mange problemer å snakke om der, men hvis vi nå sammenligner matteboka med norskboka, den er veldig forskjellig, kan du si litt om det?

(Latter)

V: Ja, veldig forskjellig!

(Latter)

I: Hva gir denne boka deg?

V: Det kommer helt an på hva slags tema vi har. Men den overrasker meg stadig. Jeg leser meg jo inn på de temaene vi har etter hvert, da. Når vi hadde om språkhistorie, da ville jeg bare lese og lese. Det interesserte meg virkelig, men da var jeg også klassens flinkeste, tror jeg, læreren vår hadde skrevet det på prøven at jeg hadde fått beste karakter i klassen.

I: Ja?

V: Før prøven, så ville jeg bare lese og lese.

I: Du så et system i det du leste?

V: Jeg så hvordan norsk språk har utvikla seg.. hvorfor snakker vi det vi snakker nå, hvordan kommer språket til å utvikle seg videre, og hvorfor..så hvis jeg får barn, så kan jeg fortelle dem hvordan vi snakker, og før det snakket de slik og slik..Noen ganger kommer vi til tema

som jeg ikke liker, eller ikke forstår, da kan det hende at jeg, at jeg vil legge fra meg boka, men noen ganger når jeg sitter der og ikke har noe å gjøre, så tar jeg opp norskboka og leser..det hjelper, så leser jeg litt bedre også.

Den viktigste diskursive forskjellen mellom de fem flinke elevene og de 15 svake eller middels, er at de fem er innenfor fagdiskursene. Der finner de mening – uansett hva de måtte mene om fagenes tekster i andre og mindre faglige kontekster. Ling sier det tydelig og klart. Han er ingen litteratursker, men forkaster ikke norskfagets tekster av den grunn. Det hindrer ham heller ikke i å legge fram en klar beskrivelse av forskjellen mellom syntagmatisk og paradigmatiske tenkning. Han leser tekstene igjen og igjen til han finner den hermeneutiske sammenhengen. På samme vis leser Vladimir norsk språkhistorie. Han finner mening og sammenheng som gir ham glede og tilfredsstillelse. De er begge innenfor fagdiskursene, der de 15 andre ikke er. "Det er vanskelig å vite hva det er de vil ha..", sier eleven Rune. Å være flink i matematikk eller i norskfaget eller i andre fag, er å være innenfor hvert enkelt fags logikk, språk og tenkemåte. Her er den viktigste forskjellen mellom de to gruppene. Mye tyder på at et mer systematisk didaktisk arbeid kunne ha skjedd allerede på barnetrinnet.

Del 3: Planer og drømmer for framtida

De fem flinkeste i klassen

Denne siste delen, som skal handle om framtidsplaner og framtidsdrømmer, skal starte med de skoleflinke elevene og avsluttes med de som får lavere karakterer og som virkelig trenger lærerens og skolens hjelp og oppmerksomhet.

Det er naturlig nok lite overraskende å finne i de skoleflinke elevenes uttalelser om utdanningsplaner og framtidsdrømmer. De har alle har søkt studiespesialisering og gleder seg. Selv om det er tidlig å spørre om framtidsplaner, er det lov å spørre om de har noen framtidsdrømmer. Salima har tenkt på saken, men er ikke sikker ennå. Hun vet at hun har mange muligheter.

Salima 10. kl.

I: Du, nå skal vi dikte litt, og jeg sier at jeg kanskje møter deg om ti år.. hvem er du da.. hvor bor du, hva gjør du og sånn?

S: Hva jeg gjør om ti år?
(Latter)

S: Ja, da er jeg kanskje tannlege – eller noe administrativt, jeg er så glad i sitte på kontor, er jo litt usikker, da..

(Latter)

I: Hva kan du ha studert da?

S: Ja, kanskje til advokat eller noe slikt, eller ikke akkurat sånn politiaktig da, men sånn saksbehandler? Men så synes jeg det er veldig, veldig kult å jobbe med matte og naturfag, da. Det kan gå i den retningen og (...) en ting vet jeg i alle fall, og det er at jeg skal ha en bra utdanning og en bra jobb.

Ling og Vladimir har nesten bestemt seg, sier de. De vil begge bli dataingeniører.

Ling 10. kl.

(...)

I: Ja, så du tenker å studere på universitetet, noe sånn ingeniøraktig?

L: Om ti år så sier vi at jeg er dataingeniør.

I: Og da er du fornøyd?

L: Ja, (latter) bare jeg har fast jobb da.

I: Bor du her i Oslo om ti år?

L: Jeg tror faktisk jeg kommer til å bo rundt her et sted, ikke nede i byen, nei..

Vladimir 10.kl.

I: Har du tenkt på hva du skal gjøre etter videregående?

V: Jeg har ikke tenkt så mye på det, egentlig..

I: Nei, men litt?

V: Ja, litt, jeg har tenkt litt på datautdanning, computeringeniør, eller dataingeniør, heter det vel – jeg er ganske interessert i det.

I: Hvor tror du at du kommer du til å bo?

V: Jeg kommer nok til å bo der jeg bor nå. (...)

Nimal er også glad for sine gode framtidsmuligheter. Hans faglige interesser går i retning av samfunnsvitenskapelige studier, men noe spesielt yrke har han ennå ikke festet seg ved.

Nimal 10. kl.

I: Hvis du skulle ha fortalt barna dine om hvordan det var å være elev på denne skolen, hva ville du ha fortalt dem da?

N: Jeg ville ha sagt at det er mye å gjøre, i hvert fall i tiende klasse, men først etter tiende kan man jobbe selv og være mer sjølstendig. Det er fordelene med videregående. Jeg tror det blir mye arbeid, men kanskje mer lystfullt, en har jo i høyere grad valgt fagene selv på videregående.

I: Ja, nettopp. Om ti år, for eksempel, hvor tror du at du bor? Vi dikter litt, nå altså.

N: Ikke byen, kanskje mer på landet.

I: Litt tidlig for familie?

N: Ja, men kanskje kjæreste, ja, og så utdanning, da.

I: Ja, men hva?

N: Jeg har lyst til å ta noe innenfor samfunnsfag, eventuelt sosialantropologi eller sosiologi, og når det gjelder arbeid, så tror jeg at jeg passer bra til administrasjon, kontorarbeid den slags..

Kasper har interesser i en mer skapende og kunstnerisk retning. Han har tidligere fortalt om gleden ved å bli flinkere til å skrive i 10. klasse. Nå forteller han at han ser for seg ei framtid der han kan kombinere fritidsinteressene med utdanning og yrke.

Kasper 10. kl.

I: Du tenker journalist?

K: Sånne ting ja, journalist, foto eller filmer, filmmanus, sånne ting..

I: Det høres gøy ut, og da er jo medielinje det rette sted å begynne.

K: Ja, jeg gleder meg, pluss at det er i byen, jeg kjenner mange i byen. (...)

I: Har du tenkt på utdanning etterpå?

K: Ja, det har jeg. Jeg driver med breakdans. Jeg kan skrive om det, fotografere, undervise litt, kanskje. Senere tar jeg en utdannelse. Det kan være innenfor journalistikk, film eller foto. (...)Jeg kan også dra til utlandet, utdanne meg der, får se hva jeg velger. (...) Men kanskje helst studere i utlandet, litt innblikk i utenlandsk kultur, jeg er glad i utenlandsk kultur.

I: Om 10 år. Hvem møter jeg da?

K: Du møter en som har opplevd og levd, kanskje en som reiser mye, en som filmer litt her og der og holder på med sine egne prosjekter (...), og som fortsatt breaker..
(Latter)

Det er fem trygge, glade elever som tar farvel med institusjonslivet på ungdomsskolen. De har gode karakterer. De kan velge hvilken videregående skole de vil gå på, og de føler seg trygge

på at de kommer til å nå sine mål – som for alle fem er en eller annen form for høyere utdanning.

De ikke fullt så flinke elevene som gleder seg til å begynne på yrkesfag

Det fins glade og trygge elever også blant de andre i denne klassen som sannsynligvis vil klare seg utmerket selv om de ikke har vært spesielt interessert i skolefagene. Det er de elevene som ser fram til å begynne på yrkesfaglig studieretning. Når de snakker om framtida, argumenterer de nokså nøkternt innenfor realistiske rammer. Noen har middels karakterer, med flest treere og en og annen firer, andre ser flere toere. Sigurd og Mikkel kan her representere denne gruppa.

Sigurd 10.kl.

S: Jeg har søkt bygg og anlegg på X videregående skole.

I: Hvorfor?

S: Fordi jeg har lyst til å jobbe med noe som er fysisk i framtida. Jeg vil ikke bare sitte med papirer og sånne ting, jeg har lyst til å gjøre noe fysisk. Det er noe jeg vil holde på med.

I: Kjenner du flere som skal gå der?

S: Ja, og flere fra klassen min.

I: Du hvis jeg møter deg om ti år – nå dikter vi, hvor tror du at du bor, og hva gjør du?

S: Om ti år har jeg kanskje en leilighet her i nærheten. Jeg jobber med snekring. Ja, da er jeg snekker.

Mikkel 10. kl.

M: Jeg har søkt bygg og anlegg, på X videregående skole.

I: Du virker så skråsikker. Vet du at det er dette du vil?

M: Ja, jeg er en person som, jeg liker ikke å sitte bare stille på en stol eller på et kontor. Jeg må være fysisk aktiv, så dette er det rette for meg. Jeg er helt sikker på det.

I: Kjenner du noen som skal gå på samme skolen?

M: Ja, det gjør jeg, og broren min har jo gått der.

I: Trivdes han?

M: Ja, han sa det var de tre beste årene av hans liv.

Mikkel viser til sin storebror. Andre av disse elevene, flest gutter, viser til en eller annen familietilknytning til håndverkertradisjoner – med andre ord, en del av deres identitet og forforståelse når de kommer til videregående skole. Mikkel vil bli snekker, men han forteller også at han er opptatt av musikk og bruker sin fritid til å lage musikk med venner. Når han ser seg selv i framtida, er han snekker og musiker på samme måte som han nå er skoleelev og musiker. Han har et nokså nøkternt forhold til den eventuelt framtidige berømmelsen han og vennene sikkert drømmer om.

(...)

M: ...kanskje..kanskje jeg da har tjent litt på den musikken jeg lager.. jeg vet ikke..for jeg har tenkt å ..hvertfall lage et studio før jeg blir tjue..da skal jeg ha et studio hjemme, og da skal jeg hvertfall slippe ut en plate..og om det går riktig..så ..tjener jeg penger på det, og..da er jeg snekker og musiker.

(...)

Den utsatte gruppa: Drømmer og dårlige karakterer

Fire elever, to gutter og to jenter er ennå usikre, men befinner seg også innenfor nokså realistiske rammer i forhold til de karakterene hver enkelt av dem har til nå. De omtales ikke i det som følger. Vi skal tilbake til de elevene som mer enn de andre i klassen er ofre for hverdagsdiskursene – ofte inkludert populærkulturens mange meningsmetaforer (Gee, 2012a, Johnson & Lakoff, 1999). Individet kan klare alt, ifølge Mariana. Hva er så Marianas framtidsplaner, og hva har hun søkt på videregående skole?

Mariana 10. kl.

I: Hvem møter jeg om jeg møter deg om ti år – hva gjør du, og hvor bor du, for eksempel? (Pause)

M: Jeg bor ganske sentralt.. ikke i hus, bare leilighet..og så at jeg kanskje jobber med noe eh naturfag.. ja, det er en drøm å bli lege..men jeg vet jo at jeg ikke har bra nok karakterer.. matte og det der..men iallfall hvis jeg blir lege, det er jo det jeg ønsker å bli sånn mest av alt.. men hvis jeg ikke klarer å bli lege, så kan jeg kanskje holde på med naturfag eller noe sånn..

I: Mm

M: ..men da.. jeg vil bli sånn kirurg akutt...ikke sånn fastlege, men sånn operere, og sånne ting.

I: Ja, og har du familie om ti år?

M: Nei, jeg ville ikke trodd det. (Latter)

I: Nei..for du vil bruke tid på utdanning?

M: Ja, for da er jeg 26, og jeg er akkurat ferdig..og da er jeg vanlig lege, og så skal jeg bli kirurg..

Mariana er ikke diskursivt innenfor skolefagdiskursene. Hun veksler mellom folketeoretiske forklaringer og dagdrømmer – svært velkjente fra populærkulturen – ikke minst fra fjernsynsserier (Twenge, 2006). Når hun trekker fram "naturfag" som et uklart og vagt utdanningsmål, er det fordi hun sier hun er mer glad i naturfag enn de andre fagene og har bedre karakter i naturfag. Hun begrunner det slik:

M: (...) Ja, men det er kanskje.. altså det.. det er realistisk fag..det handler om sånne ting som har jo skjedd.. og alt i naturfag er jo sånt..Det har kanskje noe med det å gjøre-- men det går skikkelig, skikkelig bra..jeg trenger ikke å lese til det en gang..så det..jeg trenger jo matte og jeg skal gå videre med naturfag.. det er det som er problemet..

I: Ja..

M: Jeg skal gjøre alt jeg kan på videregående, og så ser jeg hvordan det blir da..

Mariana mener tydeligvis at naturfag kommer "naturlig" til henne, "jeg trenger ikke å lese til det en gang". Igjen er hun utenfor læringsdiskursen. Naturfag bare daler ned i henne. Hun vil bli lege, akuttkirurg, men holder opp "naturfag" som back-up. Kan hun ikke bli lege, "så kan jeg kanskje holde på med naturfag eller noe sånn" - hva yrket "naturfag" kan innebære, går hun ikke nærmere inn på.

Mats er heller ikke inne i fagdiskursene¹⁰. Han har liksom aldri kommet innenfor. Karakterene er i laveste laget. Han har sterke meninger om skolens meningsløse innhold – spesielt finner han fagene norsk og matematikk rett og slett uinteressante. Hvilke framtidsplaner har han?

Mats 10. kl.

I: Hva har du søkt på videregående?

M: Jeg har søkt studiespesialisering på XX videregående skole.

I: Hvorfor?

M: Fordi ganske mange av vennene mine har søkt der, og jeg har ganske lyst til å gå studiespesialisering. Jeg har ikke lyst til å gå yrkesfag.

I: Nei..

¹⁰ Etter intervjuet strøk han i matematikk til eksamen.

M: Yrkesfag. Det er så få fag, men studiespesialisering, så er det så mange ting en kan gjøre, liksom. Og så tror jeg at XX er en bra skole. Jeg har vært der på sånn smakebit, den virket veldig bra.(...)

I: Du helt til slutt. Nå dikter vi litt. (Latter). Hvis jeg skulle møte deg om ti år, hvem møter jeg da, hva har du da gjort?

M: Ja, da er jeg i jobb.

I: Ja?

M: Jeg bor i en leilighet.. forhåpentligvis så bor jeg vel alene..Tror ikke jeg har fått en familie akkurat?

I: Men du tenker kanskje at det snart er tid for det?
(Latter)

M: Jeg venter til jeg er 30, iallfall.
(Latter)

I: Hvor bor du - i Norge, her, i byen eller?

M: Jeg bor nok i Norge. Jeg tror ikke jeg bor her. Ja, det spørs hvor jeg jobber, da. Jeg har liksom ikke lyst til å jobbe i kassa på en butikk. Jeg vil gjerne få meg en bra jobb. ..som er litt spennende og nye utfordringer hver dag.

I: Ja. Hva slags jobb kunne du tenke deg?

M: Eiendomsmegler eller siviløkonom eller et eller annet sånn..

I: Ja.. sånn litt business?

M: Ja..

I: Ja. Har du tenkt på litt utdanning, på hvor du vil utdanne deg?

M: Nei, egentlig ikke, jeg tar det litt som det kommer. Får se hvordan det blir..

I: Ja..
(...)

Vi ser diskursive fellestrekk mellom Mats og Mariana som begge har søkt studiespesialisering. De er ikke "elever". De er innenfor andre meningsdiskurser – basert på egne kulturelle prioriteringer. Det er uhyre risikabelt, og det går heller ikke spesielt bra med dem i skolekonteksten. I den diskursen de resonnerer innenfor, fins ingen bevisst vei mot faglig framgang. Valg av studiespesialisering og deretter ambisjoner om høy utdanning – enten det er som lege eller økonom – er ikke knyttet til erfaringer som "elev", men til det man

helst vil bli. "Har du tenkt på utdanning?" spør intervjueren Mats som vil bli eiendomsmegler eller økonom. "Nei, egentlig ikke, jeg tar det litt som det kommer. Får se hvordan det blir", svarer han. Han forholder seg ikke til den møysommelige og strevsomme strategien som skole og utdanning krever. Dermed behøver han heller ikke forholde seg til at grunnlaget rett og slett ikke er på plass. "Får se hvordan det blir," svarer han. Som elev med et metaperspektiv på læring, er et slikt svar meningsløst. Det er et ugyldig svar innenfor elevdiskursen.

Eleven Lucy er i samme situasjon. Det var "gøy" å være på barneskolen, men livet på ungdomsskolen har ikke bare vært lett selv om hun trives like godt i klassen som de andre. Karakterene på ungdomsskolen fikser hun ikke – selv om det gikk litt bedre det første året.

Lucy 10. kl.

(...)

L: Ja, det slutta, i 9. så bare gikk det nedover..

I: Var det bare..var det mange som opplevde det samme, tror du?

L: Nei, jeg føler alle andre, alle andre har gjort det bedre, alle andre har fått det til bedre enn jeg. Jeg bare orker ikke, jeg bare orker ikke å gjøre noe mer.

I: Ja, du bare føler på en måte at..skolen plutselig, eller det ble vanskelig eller?

L: Ja, det ble for vanskelig, og nå føler jeg at jeg henger så langt etter at jeg ser ikke noe vits i å prøve en gang fordi, fordi jeg henger så langt etter.

I: Ja, men du vet ..hvis du kunne.. fikk tid, så ville du kanskje kunne ta igjen..

L: Ja, om jeg hadde hatt tid til å gjøre alt som jeg.. som jeg trengte å gjøre....så hadde jeg gjort det, for jeg hadde klart det. Men det er bare, jeg orker ikke..orker ikke.

I: Men hvis vi tenker skolen, er det noe skolen burde ha gjort?

L: Nei, skolen har prøvd masse, og mamma vil betale en sånn ekstralærer til å komme hjem til oss.. Men jeg ser ikke noen vits i det, for hvis jeg ikke gidder selv, så kan ikke noen andre tvinge meg til å gjøre det..

(...)

Vi ser spor av det samme som hos Mariana. Karakterene er dårlige, og verre blir det. Men Lucy "orker ikke". Hun kom aldri diskursivt innenfor. Samtidig "vet" hun like sikkert som Mariana at dette hadde hun klart. "Ja, om jeg hadde hatt tid til å gjøre alt som jeg.. som jeg trengte å gjøre....så hadde jeg gjort det, for jeg hadde klart det." Hennes framtidsdrømmer er omtrent like ambisiøse som Marianas. Men det ligger mye elevstrev framfor henne om planene skal bli til virkelighet:

Lucy forts.
(...)

I: Så møter jeg deg om ti år..

L: Ja, da er jeg ferdig utdanna jurist..
(Latter)

L: Jeg har alt planlagt sammen med fetteren min. Jeg satt med han i flere timer.. (...) Han fortalte meg om lovene, om hvordan du må tenke når du er jurist..ikke noe matte.. du må ikke tenke sånn. Jeg likte det ..skikkelig kult, godt det er det jeg har fått lyst på.

I: (...)Hvor bor du om ti år, har du tenkt å bli her i landet?

L: Ja, jeg skal bo her, det er bedre å bo her, bedre levestandard og så det er bedre.
(...)

I: Har du barn når du er ferdig jurist?

L: Nei, nei, de kommer bare til å ødelegge karrieren min!
(Latter)

I: Ja, det har du sikkert rett i.
(Latter)
(...)

Ambivalente og umotiverte elever på studiespesialisering på videregående skole

Det fins mange elever som Mariana, Mats og Lucy. Deres skoleresultater er hverken verre eller bedre enn de elevene, særlig guttene, som i denne klassen har søkt yrkesfaglig utdanningsprogram. Men mens disse elevene, som det har fremgått av intervjumaterialet, på en eller annen måte er identitetsmessig eller affinitetsmessig knyttet til yrkesfaget de har søkt eller til håndverkerstanden som profesjon, er Mariana, Mats og Lucy drevet av drømmer som på ingen måte står i samsvar med de mulighetene de har som elever. På samme vis som de flittige elevene, Salima, Ling og Nimal, ønsker de å utdanne seg til yrker som for eksempel lege, advokat eller dataingeniør.

Disse elevene lever med et skjebnespill de ikke har kontroll over. De vet ikke hvordan de skal unngå det som plutselig kan ramme dem. De er utenfor fagene, og de mangler det språket som kan gi dem innpass. Dette er den mest markante forskjellen mellom de to gruppene som har felles drømmer om framtida. Denne delen skal avsluttes med to eksempel til – denne gang fra studiespesialisering på videregående skole. Eleven Aleena blir intervjuet i begynnelsen av andre studieår. Det går ikke spesielt bra, forteller hun, og karakterutskriften

viser høyt fravær. I tre fag har hun fått IV, "ingen vurdering". Svaret på det følgende spørsmålet viser igjen en elev som ikke er diskursivt innenfor – som rett og slett ikke kan uttale seg som "elev".

Aleena 2 ST

I: Hvis vi tenker på ungdomsskolen og sammenligner matte og norsk, hvordan var forskjeller og likheter mellom de to fagene?

A: Det var ganske koselig å være i norsken, der hadde vi det ganske koselig – en snill lærer.. Og matten den var også helt grei, men vi gikk gjennom ting så fort..og egentlig, ja, det er ikke så mye å si om det..jeg likte.. meg i timene..og jeg skulle virkelig ha satt meg inn i matten, for matte er jo slik at man virkelig må sitte og tenke før man skjønner noe..det er vanskelig, derfor, for faget er.. ja, vanskelig.

I: (...)Men husker du noe positivt fra matte..tross alt, eller husker du egentlig bare at du skulle hatt mer tid og..

A: Noe positivt? Det var sikkert når jeg gjorde bra innsats i timene og gjorde det jeg skulle og..fikk bra resultater av det..men ellers så er det ikke så mye..positivt.
(...)

Aleena får elevspørsmål, men svarer som Aleena. Når hun får spørsmål om forskjeller og likheter mellom "de to fagene" norsk og matematikk, svarer hun med å forklare hvor det var mest koselig å være Aleena, og det var i norsktimene. Det var heller ikke så verst i matematikktimene. "Jeg likte meg i timene", sier hun, "jeg skulle virkelig ha satt meg inn i matten", men det gjorde hun altså ikke. Hun får også et oppfølgingsspørsmål om norskfaget:

(...)

I: Hvis vi ser på norsken, har du hatt noe positiv opplevelse med norskfaget?

A: Ja, jeg har jo det.. jeg har jo lært mer og mere norsk, nå er jo det poenget med norsk på skolen.. Lære litt mer og sånn, litt mere kunnskaper..

I: Hva slags kunnskaper synes du har vært interessante eller brukbare?

A: Jeg liker å lære om forfattere(...). Sånne kjente forfattere og diktere og sånn. Det liker jeg å lære...det får jeg faktisk inn, for jeg engasjerer meg i det..

Svaret er nokså vagt, helt til hun kommer til et tema hun liker – nemlig fortellinger om kjente forfattere: "det får jeg faktisk inn, for jeg engasjerer meg i det." Igjen ser vi ingen spor av Aleena som elev. Dette er en samtale om hva hun liker best, engasjerer seg i som Aleena og har lite med læring å gjøre.

Hvilke planer har så Aleena for framtida? Hun er ikke i tvil. Hun elsker dyr, og hun vil bli veterinær, men kanskje også tannlege eller saksbehandler. Som Mariana, Mats og Lucy står hennes forestillinger om framtida ikke i forhold til den utdanningsvirkeligheten hun befinner seg i. Hun har stort fravær, elendige karakterer, og matematikk får hun ikke til.

(...)

I: ..og hvis jeg spør..hvis jeg møter deg om 10 år..hvem møter jeg da?

A: Du møter en stolt og voksen Aleena..som jeg håper ikke har barn ennå.

(Latter)

Som er ferdig utdannet..har en god jobb og er stolt over seg selv.

(...) Jeg er enten veterinær eller tannlege eller saksbehandler..

I: Ja, litt sånn spenn der?

(Latter)

Ghasale 2ST

Ghasale fra samme klasse på videregående skole får være et siste eksempel. Hun har jevnt over dårlige karakterer. Hun jobbet ikke så mye på ungdomsskolen, forteller hun. Hadde andre fritidsinteresser. Når hun blir spurt som elev, svarer hun vagt og gjenkjennelig for den diskursen vi her utforsker.

(...)

I: Hvordan var det å være elev i norsk på ungdomsskolen?

G: Du mener sånn norsktimene?

I: Ja..

G: Jeg synes alltid det har vært greit med norsktimene..(...)

I: Men hvis vi går over til matematikk?

G: Ja, matematikk har ikke vært mitt sterkeste fag..og jeg har mistanke om at jeg har dyskalkuli.. og det har vi snakka om.. jeg har snakka med lærer om det.. og jeg vet ikke, da jeg var liten, jeg lot være å lære det, det var så vanskelig.. på barneskolen.. jeg orket ikke jobbe med oppgavene.. var heller med venner..så kom jeg til tiende og begynte å jobbe hardt..Det gikk, men ikke så veldig mye bedre..

Ghasale svarer ut fra sin primærdiskurs. Hun synes "alltid det har vært greit i norsktimene".

Det er verre med matematikken. Det har hun gitt seg selv diagnosen "dyskalkuli" – samtidig er det mange tegn i det hun sier, som tyder på andre årsaker.

I: Men du.. hvis vi nå skal sammenligne norsk og matte og bøkene til de to fagene, hvordan vil du f. eks. beskrive ditt forhold til mattebøkene?

G: Jeg er jo en sånn som egentlig ikke liker bøker så godt..jeg har aldri klart å lese ferdig en bok.. jeg begynner, men blir aldri ferdig..

I: Så det er slik at du bruker ikke hele bøker, du leser egentlig ikke bøker..bøkene særlig grundig..

G: Nei.. jeg gjør ikke det..

I: Så når jeg spør om matteboka, så har du egentlig ikke lest i den særlig grundig, eller?

G: Nei, jeg har egentlig ikke det..

(...)

I: Har du tenkt på at man tenker forskjellig i norsk og matte, helt forskjellig måter å tenke på når en skal lære?

G: Jeg skjønner ikke helt vitsen med mattetenkningen, da, alt det der pluss og minus, og det er bare ikke meg..

(...)

Intervjueren og Ghasale er rett og slett ikke innenfor samme diskurs: "alt det der pluss og minus, og det er bare ikke meg". Hva er hennes framtidsplaner? Hva gjør hun om ti år? Hun forteller at hun har lyst til å studere videre og har tenkt å bli psykolog.

Ghasale forts.

G: ..jeg har alltid klart å hjelpe vennene mine.. og pappaen min han slår opp i bøker og sånn, han hjelper meg alltid med alle problemer.. og hvis man blir psykolog, så hjelper man andre, men så hjelper man også seg selv med livet ..ikke sant?

Mariana, Mats, Lucy, Aleena og Ghasale lever risikable liv. De henter normer og ideal fra populærkulturen (Twenge, 2006). Skolens innhold gis ingen status, og de kobler ikke mellom skolens innhold og krav, og veien fram til den suksessen de drømmer om. De er rett og slett utenfor skolediskursen og er aldri kommet skikkelig innenfor. De henter argumenter og bekreftelser i sin hverdagsdiskurs. Det medierende språket er ikke tilpasset de endringene som må til om de skal finne seg til rette i det høyere utdanningssystemet – det de alle drømmer om.

Elevenes "jeg-utsagn" i diskursene. Innenfor eller utenfor elevrollen.

Vi skal derfor avslutningvis se på et enkelt og nokså tydelig samlende diskursivt trekk som utdyper kontrasten mellom de fem skoleflinke og de mange elevene vi her har møtt, som ikke

er det. Som det har fremgått, kommuniserer disse elevene med intervjueren i sitt hverdagsspråk, sin primærdiskurs, selv om det kontinuerlig er snakk om "læring" – helt opp til videregående skole. De fem elevene som går aktivt inn i elevrollen, kommuniserer på et reflekterende metanivå – et minimumskrav for læring. Dette kan enkelt illustreres ved å vise hvordan de to elevgruppene formidler sine "jeg-utsagn" i intervju-situasjonen der de alle blir spurt om hva de har lært, og om hvordan de lærte.

I artikkelen "Language, Class, and Identity: Teenagers Fashioning Themselves Through Language" skiller Gee et al (2001) mellom fem typer jeg-utsagn.¹¹ Elevene som i denne amerikanske konteksten kalles "working class teens" uttaler seg i intervjusituasjonen gjennom følelsesutsagn og handling eller med vekt på situasjoner her og nå, mens de som kategoriseres som middelklassens tenåringer uttaler seg i den samme intervjukonteksten på en mer reflektert, strategisk og metabevisst måte: "It is, we argue, our first indicator that the working class teens fashion themselves in language as immersed in a social, affective, dialogic world of interaction and our upper middle class teens in a world of information, knowledge, argumentation, and achievement built out of these", (s. 179).

Utenfor elev-rollen:

Her gjentas bare noen få av mange eksempler.

Rune

"Det er vel det faget som jeg misliker mest da". (Om norskfaget)

"Jeg synes de var helt like, jeg". (Vurdering av norskboka og matematikkboka)

Mariana

..."jeg mener at jeg .. jeg kan jo snakke norsk.. det har ikke noe å gjøre med at jeg er dårlig skriftlig eller noe sånn.. nei, jeg mener det skyldes rett og slett at jeg ikke har så mye fantasi".

Mats

"Jeg synes vi har lært litt mye unødvendige ting".

"Det er noe som jeg synes er helt meningsløst".

Morten 2STB

"Jeg veit ikke hva jeg skal med det, for jeg veit ikke hvorfor vi driver med det.. så.. jeg synes egentlig det bare er dumt."

¹¹ "Our analysis will consider the following types of "I-statements:" (a) "cognitive statements" about thinking and knowing (e.g. "I think...", "I know...", "I guess..."), (b) "affective statements" about desiring and liking (e.g., "I want...", "I like..."), (c) "state and action statements" about states and actions of the speaker (e.g., "I am mature," "I hit him back," "I paid the bill"), (d) "ability and constraint statements" about being able or having to do things ("I can't say anything to them," "I have to do my paper route"), and (e) a category of what we call "achievement statements" about activities, desires, or efforts that relate to "mainstream" achievement, accomplishment, or distinction ("I challenge myself," "I want to go to MIT or Harvard"), (s. 178).

Jo 2STB

"Nei, jeg føler ikke at vi har lært noe spesielt, det er vel bare at vi hører litt her, leser litt på internett, erfaringer.. sånne ting kanskje, ikke lært akkurat."

Disse elevenes jeg-utsagn er her uttrykk for at de er utenfor skolediskursen. Deres I-identitet/elev-identitet er svakt markert. De "synes," eller "føler" eller "mener" gjennom følelsesutsagn eller kognitive jeg-utsagn (note 14). Deres begrunnelser er knyttet til hverdagslivets smak, behag, identitet, affinitet.

Innenfor elev-rollen. De skoleflinke elevenes "jeg-utsagn"

Hvordan er så de skoleflinke elevenes jeg-utsagn i den samme intervjukonteksten?

Kasper

"Ja, jeg har merka det veldig godt, jo mer du skriver, jo lettere blir det å skrive neste gang, det merker jeg."

"Jeg blir bevisst på hvordan jeg kan skrive..la oss si vi har skrevet mye noveller nå da.. litterære kjennetegn, og hvordan jeg skal bygge opp handlingen..det har jeg blitt mye mer bevisst på, og så har det vært mye lettere å komme i gang, da".. (...)

(...) "men de fleste synes jo det er ganske kjedelig....kjedelig å sitte å skrive i timen..de vil heller se film..sånn derre, de sier at det ikke hjelper.. men jeg merker jo at det hjelper å skrive"..

Salima

"Skrijving, ja, altså, jeg må si at jeg har blitt mye bedre til å skrive enn det jeg var før".

(...) "i tiende, det er jo mye strengere krav, og da synes jeg læreren min var veldig flink til å rette på det som jeg kunne bli enda flinkere til."

"Jo, jeg har lært å variere språket enda mer, og setningsoppbygging, hvordan jeg skal skrive gode og varierte setninger, og hvordan jeg skal skrive en sånn mer spennende og bra tekst da".

Ling

"Ja det er faste svar (i matematikk), og det er noe jeg liker, men i norsk, en må utdype – tolke og sånn. Jeg sier ikke at det er dårlig, men jeg er ikke særlig flink i det" (...)

"Ja, og skal jeg finne ut noe i norsken, så må jeg lese det hele på nytt, jeg kan ikke bare finne ut hva som ligger bak, har jeg misst noe, så må jeg lese det hele på nytt (...).. men hvis jeg leter ordentlig, vil jeg jo finne det jeg skal ha".

Vladimir

"Jeg leser meg jo inn på de temaene vi har etter hvert, da. Når vi hadde om språkhistorie, da ville jeg bare lese og lese. Det interesserte meg virkelig."

"Jeg så hvordan norsk språk har utviklet seg.. hvorfor snakker vi det vi snakker nå, hvordan kommer språket til å utvikle seg videre, og hvorfor..så hvis jeg får barn, så kan jeg fortelle dem hvordan vi snakker, og før det, snakket de slik og slik"..

Ingen jeg-utsagn fra disse fem elevene er knyttet til primærdiskursens affinitet, smak og mening. De er alle refleksjoner på metanivå. De handler alle om hvordan jeget tenker, reflekterer eller lærer i skolekonteksten. Spørsmålene de to gruppene har fått, er de samme, men som det fremgår, er svarene forankret i ulike diskurser som uttrykk for ulike identitetsaspekter, med mest vekt på I-identitet/elevidentitet eller på Diskursiv identitet (Gee, 2000-2001).

Oppsummering

De kvalitative data som her er presentert, bekrefter resultatene fra kvantitative studier. (Bakken, 2004, 2009, Bakken & Elstad, 2012). Noe med elevenes forforståelse, og noe i møtet med institusjonen skole, påvirker skoleresultatene. Denne studien er derfor foretatt på en ungdomsskole og en videregående skole der elevenes resultater har vært under gjennomsnittet. Det har vært fokusert spesielt på elevenes medierende språk i skolekonteksten, og hvordan dette språket framtrer diskursivt når elevene skal formidle til forskeren hva de har lært (Gee, 2011, 2012a).

Resultatene som er lagt fram i dette kapitlet, bekrefter teorien presentert innledningsvis: "The absence of mental tools has long-term consequences for learning because they influence the level of abstract thinking a child can attain" (Bodrova & Leong, 1996, s. 5). Mange av elevenes hverdagsdiskurser *motarbeider* rett og slett læring i skolekonteksten. Gee (2012a) minner om forskjellen mellom "acquisition" og "learning", tilegning og læring. Det de amerikanske middelklassebarna i hans data allerede langt på vei har "tilegnet seg" når de begynner på skolen, må de andre barna *aktivt lære*. Undervisning som hovedsakelig er basert på tilegning gjennom elevaktive handlinger og ikke på aktiv metaspråklig bevisstgjøring, vil bare forsterke de forskjellene som allerede fins:

Learning is a process that involves conscious knowledge gained through teaching (though not necessarily from one someone officially designated a teacher) or through certain life-experiences that trigger conscious reflection. This teaching or reflection involves explanation and analysis, that is, breaking down the thing to be learned into its analytic parts. It inherently involves attaining, along with the matter of being taught, some degree of meta-knowledge about the matter, (s. 167).

Dette meta-perspektivet er det som skiller de fem elevene med karakterer over gjennomsnittet fra de 15 andre fra den samme klassen, og i tillegg data fra elever fra videregående skole. Som det har fremgått, formidler disse fem elevene sine erfaringer om læring helt annerledes enn de 20 elevene som har karakterer under gjennomsnittet, og som rett og slett ikke er spesielt opptatt av å lære. Når de blir spurt om det "å lære" noe, svarer de som om det handlet om "å like" noe. Når elever møter skolen som "seg selv", problematiseres all læring (Twenge, 2006). Jo svakere elev-identitet, jo mindre åpenbart blir behovet for metaspråklig refleksjon – og omvendt. Dette avdekkes gjennom analysene.

For mange elever kan overgangen til karakterer på ungdomstrinnet oppleves ganske dramatisk. De har rett og slett ikke lært nok og vet ikke hva de kan gjøre for å bli bedre. Flere flinke elever forteller at noe av det viktigste de lærte på barneskolen, var nettopp å være "elev" – det vil si å gjøre oppgaver og plikter. Slik tenker ingen av elevene med skoleproblemer.

Et tankevekkende element i dette datamaterialet er at teorien om forforståelse ikke alltid stemmer. Foreldre kan stimulere sine barn selv om de ikke kan gi dem den faglige ballasten som så mange får i sitt hjemmemiljø.

Denne diskursive gjennomgangen viser at de fem flinke og motiverte elevene får lov til å være flinke i denne 10. klassen. De takker sine lærere for alt de har lært. De har sine akademiske framtidsplaner klare. De fleste av elevene som har søkt yrkesfaglig studieretning er også rimelig målrettede og tilfredse selv om de ikke har vært særlig faglig motivert og engasjert. Noen av guttene drives av en selvsagt motivering mot håndverkeryrkene. Det handler om deres D-identitet, deres diskursive identitet (Gee 2000-2001). Det gjelder bare å komme videre. Karakterene er ikke så viktige, og de har hatt det godt i klassen på ungdomstrinnet. De klager heller ikke på lærerne.

De elevene som har søkt studiespesialisering med dårlige karakterer, er derimot svært utsatt. Vi har møtt Mariana, Mats, Lucy, Aleena og Ghasale – alle med mye fravær og manglende innleveringer. Det disse elevene også har felles, er at de er drevet av drømmer som på ingen måte står i samsvar med de realistiske mulighetene de har som elever. De er ikke innenfor den institusjonelle konteksten – de er ikke "elever", hverken identitetsmessig eller metaspråklig. De er utenfor fagenes diskurs, og de mangler det språket som kan gi dem innpass. De lever i et skjebnespill de ikke har kontroll over.

Tsui (2012) ble sitert innledningsvis. Hun hevder at "ethnographic studies have provided immensely rich insights into classroom discourse as a mediational tool, not only for learning but also for the negotiation and (co)-construction of identity, power, and social relationships", (s. 393). Analysene viser at det langt på vei er gjennom dette medierende språket at elevens

tenkning, tolkning og analyser på metanivå skapes – det er med andre ord middel til suksess i skolesammenheng.

Med rapporten *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (Bakken & Elstad, 2012) ble evalueringen av læreplanen Kunnskapsløftet avsluttet. Et av målene med evalueringen var å undersøke om reformen har bidratt til å redusere sosiale forskjeller. Konklusjonen er at dette ikke er skjedd, og at "sosioøkonomisk bakgrunn" fremdeles spiller en vesentlig rolle for barn og unges muligheter i norsk skole. Som det skulle ha fremgått i denne studien, vil undervisning med vekt på individuelle handlinger og "ansvar for egen læring" sannsynligvis bare bidra til å forsterke de forskjellene som allerede er etablert mellom elevene. Unescos definisjon av literacy oppsummerer denne studiens didaktiske hovedpoeng:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society (Unesco, 2004).

Litteratur

- Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? Tidsskrift for Ungdomsforskning, 4 (1), 83-91.
- Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn? I M. Raabo (Ed.), *Utdanning 2009 - læringsutbytte og kompetanse. Statistiske analyser III*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Bakken, A., Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Oslo: NOVA.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written language*. Oxford: Blackwell Publishing
- Barthes, R. (1999). *Mythologies*. New York: Hill and Wang.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (1996). *Tools of the Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. Oslo: Pax forlag.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996a). *The Culture of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Bråten, I. (red.) (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen.
- Frydensbjerg Elf, N. & Kaspersen, P. (red.): *Den nordiske skolen fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag.
- Feldman, C. & Kalmar D.A.: *Autobiography and Fiction as Modes of Thought* (i Olson, D. et al. (1996): *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition*).

- C. B. Cazden. (2001). *Classroom Discourse. The language of Teaching and Learning*. HeinemannPortsmouth:
- Gee, J. P. (2000 a). Teenagers in new times: A new literacy studies perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 43:5.
- Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education* 25.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective *Journal of Adolescent & Adult Literacy* , 44.8.
- Gee, J. P., Allen, R, Clinton, C. (2001). Language, Class, and Identity: Teenagers Fashioning Themselves Through Language. *Linguistics and Education*, 12(2), 175-194.
- Gee, J. P. (2011). Discourse Analysis: What Makes it Critical? . In R. Rogers (Ed.), *Critical Discourse Analysis in Education*. N.Y.: Routledge.
- Gee, J. P. (2012a). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London, N.Y.: RoutledgeFalmer.
- Gee, J. P., Handford, M. (red.). (2012). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. N.Y.: Routledge.
- Gee, J. P. (2012b). Discourse and "the New Literacy Studies". In J. P. Gee (Ed.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. N.Y.: Routledge.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfunnet under sen-moderniten* København: Hans Reitzel forlag.
- Huang, L. (2008). Social Capital and Student Achievement in Norwegian Secondary Schools i *Learning and Individual Differences* (<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.004>). Lastet ned 1.11.2013.
- Johnson, G., Lakoff, M. . (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. N.Y.: Basic Books.
- Kleve, B., & Penne, S. (2012). Crosscurricularity in a Literacy Perspective: Contrast, Confrontation and Metalinguistic Awareness. *International Journal of Educational Research*, 55, 48-56.
- Lewis, C., Encisco, P., Birr Moje, E. (Ed.). (2007). *Reframing Sociocultural Research. Identity, Agency, and Power*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nordli Hansen, M. (1999). Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekrutteringen til høyere utdanning 1985-1996. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, s. 172-203.
- Ochs, E., Capps, L. (2001). *Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Olson, D. R., Torrance, n. (red.). (1996). *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (1996). Literate mentalities: Literacy, consciousness of language, and modes of thought. I D. R. Olson, Torrance, N. (red.), *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (2003). *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (2012). Narrative, cognition, and rationality. In J. P. Gee, Handford, M. (Ed.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. N. Y.: Routledge.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i endringstid. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Penne, S. (2008). Omsorgsskolen – fra frigjøring til ny kolonisering? Diskurser om skole – før, nå og i framtida. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2(92), 112-124.
- Penne, S. (2012a). Elevorientering i et literacy-perspektiv. Morsmålsdidaktiske refleksjoner med utgangspunkt i den nordiske skolen. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk.Forskning, felt og fag*. Oslo: Novus forlag.

- Penne, S. (2012b). Hva trenger vi egentlig litteraturen? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom i Elf & Kaspersen (2012). m. fl. *Den nordiske skolen fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag
- Rogers, R. (red.). (2011). *Critical Discourse Analysis in Education*. N.Y.: Routledge.
- Rose, N. (1999. Lastet ned 2011). Power and Subjectivity: Critical History and Psychology [Electronic Version]. Academic Library. <http://www.academyanalyticarts.org/rose1.htm>,
- Scholes, R. (2001). Mediated Discourse. The nexus of practice. N.Y., London: Routledge.
- Scollon, R., Scollon, S. W. (2004). *Nexus Analysis. Discourse and the emerging internet*. N.Y., London: Routledge.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5(2), 77-91.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50:3, 245-283.
- Torrance, N., Olson, D. R. (1987). Development of the Metalanguage and the Acquisition of Literacy: A Progress Report. *Interchange*, 18(1/2), 136-146.
- Tsui, A. B. M. (2012). Ethnography and classroom discourse. In J. P. Gee, Handford, M. (Ed.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. N.Y.: Routledge.
- Twenge, J. M. (Ed.). (2006). *Generation Me. Why Today's Young Americans are More Confident, Assertive, Entitled - and More Miserable Than Ever Before*. N. Y.: Free Press.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. CambridgeMA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the Mind. A sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (2002 b). The need for action in sociocultural research. In J. V. Wertsch, del Rio, P., Alvarez, A. (Ed.), *Sociocultural Studies of Mind*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., del Rio, P., Alvarez, A. (Ed.). (2002a). *Sociocultural Studies of Mind*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Ziehe, T. (2007). *Øer af intensitet i et hav av rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Forlaget politisk revy.

